

# INTÉZETI SZEMLE

## 14. szám

Szerkeszti:

RUSZINYÁK MÁRTA  
(szerkesztő bizottság vezetője)  
ARATÓ GYÖRGY  
CSONKA CSILLA  
Dr. KÁRMÁN LÁSZLÓNÉ

BUDAPEST  
1983

felelős kiadó: Somos Béla, a NEI igazgatója

szült 200 pld-ban B/5 méretben

**SZAMALK** Nyomdaüzemében

felelős vezető: Sarok Miklós

Az Intézeti Szemle 14. száma a külföldiek egyetemi előkészítése megindulásának 30. évfordulója alkalmából jelenik meg. Ez a dátum egyúttal a NEI jogelődjének létrejöttét is jelenti. A kezdetek óta eltelt három évtized a magyar nyelv külföldiek számára történő oktatásának dinamikusan fejlődő szakasza volt. A fejlődés egyik fontos mozgatórugóját a nyelvünk megismerése iránt megnövekedett igény jelentette, amelynek kialakulásában fontos szerepet játszott – a magyar felsőoktatás szélesedő nemzetközi kapcsolatainak eredményeként – a külföldi hallgatók magyarországi egyetemi képzésének bővülése is. Az igények nyomában egyre több oktatási célokat szolgáló nyelvkönyv és segédkönyv jelent meg. Ezzel párhuzamosan a magyarországi nyelvoktatáson belül egyre határozottabban formálódó jegyekkel jelentkezett egy újnak mondható szakma: a magyar idegen (második) nyelvként való tanítása.

Az útkeresésben a hazai idegennyelv-oktatási tapasztalatokon kívül a 60-as évek végétől kezdve fontos szakmai támpontot jelentettek a kelet-európai szocialista országok által nemzeti nyelvük külföldiek számára való oktatása során felhalmozott tapasztalatok is. Folyóiratunknak ezt a számát főként az ezekre való kitekintés szándékával állítottuk össze, a kötetben ugyanis nagyrészt a NEI testvérintézményeinek oktatói-kutatói által írott tanulmányok szerepelnek. Bizonyosra vehető, hogy az ezekben a tanulmányokban megfogalmazott szakmai kérdések most is ösztönzést adnak a NEI-ben folyó magyar nyelvoktatás hatékonyabb szervezeti formáinak és módszereinek kialakításához.

## NÉHÁNY SZEMPONT A MAGYAR NYELVOKTATÁS MÓDSZERTANI FEJLESZTÉSÉHEZ

1. A magyar nyelvoktatással kapcsolatos módszertani elképzelések a NEI gyakorlatában az eddigiek során alapvetően két tankönyvcsalád köré kristályosodtak ki. Ezekben a magyar nyelvi tankönyvekben általában a nyelv leírására, a többnyire közvetítő nyelv nélküli oktatási feltételek között megvalósítható ismeretátadás és készségfejlesztés lehetséges módjaira vonatkozó oktatási tapasztalatok és megfigyelések lényegültek tananyaggá. A jövő, a nyelvoktatás fejlesztésének útjait és lehetséges formáit keresve a szerzők munkájának elismerése mellett, azonban ezeknek a tankönyveknek néhány problematikus pontjára és meg nem valósított lehetőségére is rá kell mutatni. Az említett tananyagok mondhatni közös hiányossága a leíró nyelvtani rendszer szempontjaihoz való (sokszor merev) ragaszkodás, a nyelvi anyag elrendezésének lineáris jellege, a kommunikációs szempontok, a kiegészítő anyagok és eszközök, a kellő szelektivitás, szakaszosság és a megfelelő szintű belső (nyelvi), valamint külső (szaktárgyi) koordináció hiánya volt. Az említett gondok egy része egyébként a szerzők kompetenciáján kívül eső szervezési és koncepcionális problémával van összefüggésben. A szerzőknek ugyanis nem állt – nem állhatott – rendelkezésére az oktatási folyamat, a magyar nyelvoktatás és nyelvelsajátítás mennyiségi és minőségi tényezőire vonatkozó elegendő ismeretanyag. Előzetesen nem folyt megfelelő szervezettségű és szintű elemző munka és így többnyire nem kutatási eredményekre alapozottan, hanem gyakran szubjektív megítélés alapján döntött el, oldódott meg egy-egy tankönyvi kérdés. Az elkészült tankönyvek sok részeredményük mellett legalábbis ezt látszanak igazolni. A tankönyvek tartalmi-szerkezeti-módszertani kérdéseit illető elvárások nem fogalmazódtak meg egyértelműen és kellő egzaktussággal, anyagi és egyéb okok miatt pedig a tankönyveknek jobb híján egész oktatási eszközrendszert kellett helyettesíteniük. A magyar nyelvi rendszer leírásának több lehetséges útja-módja van, a tananyag kiválasztásában és szerkesztésében is többféle elvet lehet érvényesíteni. Megjegyzéseinket az előrelépés, a megoldatlan módszertani kérdések tisztázásának igénye diktálja. Ehhez pedig elengedhetetlen ezeknek a tankönyveknek az elemzése, az oktatási tapasztalatok általánosítása és az említett kérdéskör feltáró jellegű vizsgálata is.

2. Tapasztalatok bizonyítják, hogy a tankönyvek tartalmi elavulása és az oktatók pszichikai kifáradása egy adott tankönyvvel kapcsolatban kb. 8–10 év alatt olyan mértékűvé válik, ami szükségessé teszi a régi tankönyvek kicserélését és újak bevezetését. Különösen így van a NEI esetében, ahol gyakran előfordul, hogy egy oktató ugyanazt a tankönyvi anyagot egy tanév során – többszöri kezdés, csoportváltozás, tanfolyamok miatt – többször is „megtanítja”. A nyelvi nehézségek, a korlátozott kommunikációs lehetőségek következtében az oktatók csak a tanév végére jutnak el a csoportjukkal arra a nyelvi szintre, amelyen relatíve korlátozás nélkül használhatják anyanyelvüket. Ez évi 500–600 tanítási óra esetében komoly pszichikai terhelést jelent számukra, ami tovább növeli a tankönyvekkel és egyéb tananyagokkal kapcsolatos szakmai elvárásokat.

Az utóbbi néhány évben új formák jelentek meg a NEI oktatási rendszerében, az ötnapos munkahétre való áttérésekből adódó óraszámcsökkenés pedig a napi munka intenzitásának növelését igényelte, és egyúttal fokozta a hallgatók önálló tanulásának illetve felkészülésének szerepét. Elkészültek a szakirányú nyelvi jegyzetek, napirenden van az új tanterv készítése. Évek óta megfigyelhető a hallgatói összetétel előképzettség szerinti további polarizálódása is. Mindezek a külső és belső tényezők egy új oktatásfejlesztési ciklus előkészítésének megkezdését indokolják. (Ha figyelembe vesszük pl., hogy egy tankönyvcsalád „átfutása” a jelenlegi körülmények között ideális esetben is minimum 7–8 évet vesz igénybe, akkor a fenti megállapítás még megalapozottabbnak tűnik.)

3. Az egyes tanulócsoporthoz között jelentős eltérések, amelyek a hallgatók előképzettségi szintje, az oktatási idő, a haladási ütem, a közvetítő nyelv megléte és alkalmazhatósága stb. tekintetében mutatkoznak, megnehezítik a nyelvi előkészítés standard formájának és tananyagának kialakítását. A jelenlegi homogén jellegű tananyag oktatása az említett eltérő oktatási feltételek miatt jelentős kiegészítő, illetve adaptációs munkát igényel az oktatóktól. A csoporton belül az egyének közötti tudásbeli különbségek az intenzív munka és tananyagelsajátítás következtében az oktatás során gyakran még tovább növekednek. Elég gyakori jelenség, hogy a szaktárgyi előképzettségi hiányokkal küszködő hallgatóknál a nyelvi kultúra kisebb vagy nagyobb hiánya is megfigyelhető. Nyelvtanulási szempontból ezek a hallgatók kettős hátrányban vannak azokkal szemben, akiknek az anyanyelvükön már ismert jelenségeket, összefüggéseket kell magyar nyelven megtanulni.

Ezeknek a feszültségeknek a feloldására többek között két, akár együttesen is alkalmazható lehetőség kínálkozik: a nyelvvoktatás során szélesíteni az egyes nyelvi jelenségek megközelítési módjainak körét, törzsanyag-kiegészítő anyag kialakításával tolerálni a nyelvtanulók tipikus csoportjaira jellemző szintkülönbségeket, illetve a szakirányon belüli csoportát szervezéssel a jelenleginél homogénebb csoportokat létrehozni. Kiegészítő anyagokat a nyelvi rendszer elsajátításában kategorikusan nehéz pontoknak bizonyult jelenségek, összefüggések oktatásához kellene elsősorban készíteni, de elképzelhetők olyan kiegészítő tananyagok is, amelyek tipikus fonetikai, nyelvtani stb. hibák kijavítását segítik elő. A szakirányon belüli viszonylag homogén csoportok kialakítására is több megoldási lehetőség kínálkozik. Erre pl. a 6 hetes nyelvi bevezető szakasz lezárását követő teljesítményellenőrzés után kerülhetne sor, amikor az említett különbségek már elég határozott módon megmutatkoznak. Az ismertetett eljárások – a szervezési nehézségek ellenére – minden bizonnyal hozzájárulnának az oktatás hatékonyságának növeléséhez, elősegítenék a hátrányos helyzetű hallgatók felzárkózását, és így azt is, hogy kevesebb legyen a csoporttól már az I. félévben átmenetileg vagy végérvényesen leszakadt hallgató.

A csoportok közötti, de főleg a csoporton belüli szintrehozási törekvések mindenekelőtt a differenciált oktatási eljárások alkalmazásával erősíthetők fel. Ezeknek a kialakítása és általános alkalmazása az előrelépés fontos tartalmát jelenti.

4. A szokásos nyelvvoktatási trend szerint a köznyelvi normák, alapszókincs, a nyelvtani rendszer fontosabb elemeinek elsajátítása és az alapvető nyelvi készségek kialakítása után „középfokon” vagy „felsőfokon” kerül sor valamely szakterület idegen nyelven való megismerésére. A kettő párhuzamos előfordulása vagy netán a kezdő szint

ten megvalósított szakmai irányultságú nyelvoktatás és nyelvtanulás meglehetősen ritka jelenség, s mindenképpen valamilyen sajátos feltétel alapján kialakult kompromisszum eredménye.

A NEI-ben folyó oktatásban a szaktárgyi ismeretek átadását nem lehet olyan rövid időre összezsúfolni, amilyent a nyelvoktatás kizárólagos érdekei indokolnának. A hallgatók viszonylag egyenletes terhelése és az oktatók egész évi folyamatos foglalkoztatásának szempontjai olyan helyzetet és érdekviszonyokat teremtenek, amelyek hangsúlyozottan indokolják a szaktárgyak belépését olyan időszakban, amikor még nem lehetett a nyelvi készségeket kifejleszteni, a nyelvi rendszert pedig még viszonylagos teljességében sem áttekinteni. Az I. félév végéig, amíg ez meg nem történik, a szaktárgyi oktatásnak fokozottabban kell figyelni a nyelvoktatás szempontjaira. Ez csak úgy lehetséges, ha a szaktárgyi oktatás és a nyelvoktatás között szoros koordináció alakul ki.

5. A modern strukturalista és transzformációs grammatikai irányzatok kiemelten hangsúlyozzák, hogy a nyelvtanulásban a legfontosabb a grammatikai-morfológiai kapcsolások elsajátítása. A pszicholingvisztikai kísérletek pedig azt igazolják, hogy a grammatikai-morfológiai szintű kifejezőkészség elsajátításának automatikusnak és beidegzésen alapulónak kell lennie. A beszédtevékenység grammatikai jegyei tehát nem képezhetik a teljes beszédtevékenységet, a beszédtanításnak a grammatikai vonatkozások bevételeével egyidejűleg nagy gondot kell fordítani az extralingvisztikai kifejezőkészség kialakítására, és arra kell törekedni, hogy a nyelvet tanuló az összes beszédfunkció szintjén jelentkező grammatikai-morfológiai követelményeknek meg tudjon felelni. A legnagyobb sikerélmény az idegen nyelvet tanuló számára a beszélni tudás, ezért a motiváció fenntartása, valamint a beilleszkedés elősegítése érdekében az első hónapokban a magyar nyelvű kommunikációkészség kialakítására kell a legnagyobb figyelmet fordítani.

6. Az oktatási folyamatban jelenleg három fő szakaszt lehet elkülöníteni:

- a) „tisztá” nyelvi bevezető szakasz
- b) szaktárgyak bevezetésének szakasza
- c) szaknyelvi-szaktárgyi szakasz

Ezek a szakaszok célokban, feladatokban és módszerekben stb. jelentős különbségeket mutatnak.

A „tisztá” nyelvi bevezető szakasz (az első 6–8 hét) összesen kb. 180–240 magyar nyelvórát jelent. Tartamát és mélységét jelentősen befolyásolja a hallgatók érkezésének időpontja. Ezt a szakaszt a nyelvtanulási feltételek tekintetében az alábbi fő vonások jellemzik: a hallgatók érdeklődésének, a nyelvi anyag iránti fogékonyságának szintje általában magas, a külső körülmények (időjárás stb.) többnyire kedvezőek az intenzív szellemi munkához és a beilleszkedéshez, a nyelvoktatás szempontjai viszonylag zavartalanul érvényesülhetnek. A jelenlegi körülmények között a feldolgozott nyelvi anyag már ebben a szakaszban jelentős eltéréseket mutat. (Az 1982/83-as tanévben például az első szakasz végére minden szeptemberben induló tanulócsoport befejezte a SzMNY I. kötetét, az elvégzett leckék száma azonban 14 és 21 között ingadozott.) A nyelvtani anyag a kijelentő mód, jelen idejű, alanyi ragozás körében mozog, a feldolgozott szókincs kb. 800–900 lexikai egység. A tananyagfelépítés lineáris jellege miatt az egyes csoportok igen eltérő nyelvi ismeretek és készségszintek birtokában jutnak el a szaktárgyak belépéséhez. A feldolgozott nyelvtani anyag szélességében nem elégti ki azokat a követelményeket, amelyek a szaktárgyak tanulásának megkezdéséhez lenné-

nek szükségesekek. Az eltérő nyelvi szintek a heterogén előképzettségen kívül megneheztetik a szaktárgyakat oktató tanárok munkáját is.

Feltételezve azt, hogy a rendelkezésre álló oktatási idő, a jelenlegi óraszámok, a szaktárgyi belépések rendje változatlanok maradnak, egy új oktatásfejlesztési koncepcióban az első nyelvoktatási szakasz középpontjába a megfelelő célok és követelményszintek megfogalmazásával párhuzamosan a jelenleginél határozottabban a nyelvi készségek fejlesztését kellene állítani. Ehhez mindenekelőtt a jelenlegitől szerkezetileg eltérő tananyagok kialakítása és szemléletbeli változások szükségesekek.

A nyelvi anyag szerkezeti átrendezésének eredményeként pl. az első szakasz magyar nyelvi tananyagában többek között helyet kell, hogy kapjanak azok a mondatstruktúrák és stílusformák is, amelyek közvetlenül elősegítik a szaktárgyak tanulásának megkezdését. A tudományos-szakmai stílust a teljes szerkezetű mondatok, a kijelentő, a következtető, és magyarázó mondatok gyakorisága, a sajátos jelentéstartalmú mondatok közül pedig a feltételesek kedvelése jellemzi.

A nyelvoktatásban régóta felismert helyes tendencia az, hogy a kezdeti szakaszban szűkebb lexikai bázison szélesebb nyelvtani anyagot kell feldolgozni, később pedig a nyelvtani rendszer elemeinek fokozatos megismerése után a lexikai anyagot kell erőteljesebben bővíteni. Ez is olyan szempont, amelyet egy új tananyagrendszer kialakításánál következetesen figyelembe kellene venni. A nyelvi anyag sorrendi kérdéseit nemcsak a viszonylagos teljesség, vagyis a nyelvi rendszer átfogó ismertetésének szempontjai alapján kell meghatározni, hanem figyelembe kell venni az egyes oktatási szakaszok sajátos jellemzőit is.

*A szaktárgyak bevezetésének szakasza*, amely a 6–8. héttől az első félévig tart, körülbelül 10 héten át újabb 160 körüli nyelvvórát jelent. A mai helyzetben erre az időszakra marad a csoportok nagyrésznél a Színes Magyar Nyelvkönyv II. kötetének teljes anyaga, a nyelvtani rendszer előző szakaszban fel nem dolgozott döntő része és kb. 1000 köznyelvi szó. Ezt hasonló nagyságrendű szaktárgyi szóanyag egészíti ki. Az előző szakasz jelzőszámaival összehasonlítva jól látható a hallgatók egyenlőtlen terhelése az első félévben.

Ebben a periódusban egyre több hallgatónál figyelhetők meg a szellemi, pszichikai kifáradás jelei: különösen azoknál, akik korábban nem szoktak hozzá hasonló terhelésekhez, vagy több évet kihagytak a folyamatos tanulásban. A tananyag extenzív terjeszkedése és bonyolultabbá válása miatt ezeknek a hallgatóknak kevesebb a lehetősége a sikerélmény szerzésére. Növekszik a csoporton belüli feszültség. Fokozódik a honvágy, az új környezet és élmények mozgósító ereje, vonzása általában csökken, az időjárás hidegebbre fordulása pedig további fiziológiai megterhelést jelent a többséget alkotó nem-európai hallgatók számára. A nehezebben haladó csoportoknál a stresszhelyzetet fokozza, hogy a tananyagot a vizsgáig mindenképpen be kell fejezni, így az utolsó leckék alapos feldolgozására, begyakorlására, valamint a globális ismétlésre kevesebb idő jut, holott éppen ennek az ellenkezője lenne a kívánatos. A teljesítménycsökkenés, a nyelvi készségek fejlődésének megtorpanása eléggé elterjedt nyelvtanári vélemény szerint a szaktárgyak bevezetésének számlájára írható, bár mint láttuk, nemcsak erről van szó.

Az egyes szaktárgyak összórászáma a belépés idejétől függően az első félév végéig 50–60, 30–40, 20 tanítási óra körül ingadozik. A feldolgozott szaktárgyi anyag terjedelme

tárgyanként változóan kb. 20–50 tankönyvi oldal. A nyelvi anyag szerkezetében végrehajtott jelentős változtatásokon kívül, ezt a terjedelmileg nem túl nagy szakanyagot szorosan koordinálni kellene a nyelvi anyaggal. Tisztázásra várnak ezeknek a tananyagoknak a jellegére, feldolgozási módjára, szókincsére, nyelvtani anyagára vonatkozó kérdések is.

A szaktárgyak oktatásában ez a szakasz mindenképpen átmeneti jellegű, amelyben a tananyag és a módszerek megválasztásánál nemcsak a belső tantárgyi szempontokat szükséges figyelembe venni, hanem fokozottan számolni kell a hallgatók nyelvtudásának szintjével, az elsajátított szókinccsel és nyelvtani szerkezetekkel is. Ezeknek a szempontoknak a figyelembevételével minden bizonnyal csökkenthetők az éles különbségek az első két oktatási szakasz követelményei és terhelése között.

A *szaknyelvi-szaktárgyi szakasz* (vagyis a II. félév) a szaktárgyi anyagok és a szakirányú nyelvi jegyzetek feldolgozásának az időszaka. Ez 17–18 héten át kb. 180–200 nyelvórát és ennek kb. a kétszeresét kitevő szaktárgyi óraszámot jelent. A szakirányú nyelvi jegyzetek anyaga a következőképp a nyelvoktató munka is nagymértékben független a szaktárgyi tananyagtól és oktatási módszerektől. A szakirányú nyelvi jegyzetek feldolgozásával az első félévi nyelvi-nyelvtani anyag rendszerezése illetve bővítése a fő cél. A szövegek jelentős része népszerű-tudományos tematikájú és stílusú, amelyek azt a művelődéstörténeti, tudománytörténeti ismeretanyagot kívánják megadni, ami a hallgatók jelentős része számára részben vagy teljesen ismeretlen. Koordináció jelenleg csak abban van, hogy mind a nyelvi jegyzetek, mind a szaktárgyi anyag hasonló tematikai körben mozog.

A lexikai anyagra a szakirányú nyelvi jegyzetek esetében gyakran nem a célszerűség érvényesülése, hanem inkább egyfajta „parttalanság” a jellemző, ami még az úgynevezett „nyelvigényes” szakirányokban sem elfogadható.

(Az elsőnek elkészült közgazdász szakirányú szakszótár pl. mintegy 4500 lexikai egységet tartalmaz. Ez azt jelenti, hogy bizonyos rátartásokat is figyelembe véve és mintegy 30 oktatási héttel számolva, heti 150–200 új szót kellene megtanítani, grammatikai kapcsolódásainak, jelentéstani összefüggéseinek kérdéseit tisztázni, bevésseni és gyakorolni. Ez a fajta maximalizmus azzal a veszéllyel jár, hogy nem áll elég idő rendelkezésre a tanultak elmélyítésére, s így a hallgatókban felszínes tudás alakul ki.)

A hallgatók kb. egyötödének leszakadása a második félévben véglegessé válik, és a már ismertett okok miatt az év végi teljesítménymérésnél nem tudják az előírt követelményeket teljesíteni. Ez a helyzet nemcsak az egyén szempontjából jelent gondokat, hanem a csoportban folyó oktatómunkát is hátráltatja, annak eredményességét kedvezőtlenül befolyásolja.

A szakirányú nyelvoktatás jellegével, tantárgyaival és a tananyagok stíluskérdéseivel kapcsolatos viták érintik a népszerű-tudományos jellegű szövegek alkalmazásának kérdését is. A szakemberek egy része nem tartja szerencsésnek ilyen típusú szövegek alkalmazását a nyelvoktatásban, mert ezek mind a publicisztikai, mind a tudományos stílusra vonatkozó stílusjegyeket tartalmazzák. Sokan úgy vélik, hogy több nehézséget okoz a hallgatóknak a népszerű-tudományos jellegű szövegek feldolgozása, mint amilyen eredmény ettől a szaktárgyak tanulásának segítségével várható.

A fentiekben a jelenlegi oktatási rendszerünkre jellemző három oktatási szakasz tipológiájáról csak vázlatosan volt szó, valójában ennél jóval több módszertani és szervezési kérdésről lehetne és kellene beszélni.



7. Összefoglalva az elmondottakat, egy új oktatásfejlesztési koncepció kialakításához – véleményem szerint – a következő főbb kérdések vizsgálatára van szükség:

a jelenleg használt nyelvi és szaktárgyi tananyagok, jegyzetek, tankönyvek elemzése (szókincselemzés, a nyelvi és szaktárgyi anyag szerkezeti, sorrendi kérdéseinek elemzése stb.);

az oktatás szakaszossága, egyes oktatási szakaszok kapcsolatrendszerének összefüggései, a célok, követelmények, készség szintek megfogalmazása, a teljesítménymérés és értékelés módszerének kialakítása;

– az egyes oktatási szakaszok sajátosságaihoz alkalmazkodó tankönyvek szerkezeti, tartalmi és módszertani kérdéseinek tisztázása;

a nyelvoktatáson és a szaktárgyi oktatáson belüli, valamint a nyelvi és szaktárgyi oktatás közötti koordináció megteremtésének illetve továbbfejlesztésének lehetőségei és módszerei;

– a hallgatók terhelhetőségének mennyiségi és minőségi jellemzői, a tananyagfeldolgozás „lépés nagyságának” egzakt meghatározása;

az előképzettségi hátrányok megszüntetésének lehetőségei, a differenciált oktatás továbbfejlesztésének módszerei;

integrációs lehetőségek kimunkálása a szaktárgyi oktatás tananyagain belül;

– az intézeti előkészítés nyelvi és szaktárgyi szintjeivel, tananyagaival kapcsolatos egyetemi elvárások tisztázása.

A fenti és az azokkal összefüggő fontosabb kérdések oktatásmódszertani szempontú elemzése nélkül nehezen lehet elképzelni azt, hogy az intézeti oktatás tartalmi és módszertani szempontból a jövőben megújuljon és előrelépjen.

## A SZÍNES MAGYAR NYELVKÖNYV\* NYELVTANÁRÓL

I. A könyv mindvégig következetesen valósítja meg azt az alapelvet, hogy új nyelvtani jelenségek csak ismert szavakból álló mondatokban jelentkezhetnek. Az új nyelvtani jelenséget igyekszik akkor bemutatni, amikor gyakorlására már elegendő szókinccs áll rendelkezésre, s ez mindig szövegben (mondatban), azaz a nyelv közlő funkcióját szem előtt tartva történik. Az új jelenségnek mondatszerkezeti összefüggésben való bemutatása és képi ábrázolása útján igyekszik a nyelvtant a hallgatók számára érthetővé és könnyen elsajátíthatóvá tenni. Ebben rejlik újszerűsége és gyakorlati haszna, valamint abban, hogy a bemutatott mondategység megfelelő kérdő szerkezetre felel, tehát a nyelvi jelenséget a kérdő struktúrán keresztül közelíti meg. (Ennek negatív hatása: kissé hangsúlyos szerepet kap a felelet szórendje. Jól megmutatkozik ez a fogalmazásokban, a hallgatók által előszeretettel használt hangsúlyos szórendben.)

A bemutatás alapja a mondat tartalom által kifejezett valóság-részlet képi ábrázolása. Magát a kérdő szerkezetet is képi ábrázolás értelmezi. A kép adja meg a beszédhez szükséges információkat, és váltja ki a nyelvi tevékenységet. A képek és ábrák a tanár és diák segítségére vannak, lehetővé teszik, hogy a nyelvtani magyarázatok rövidek, lényegretörők legyenek. A hangsúly nem a magyarázaton, hanem a használat elsajátításán van. A szerzők szándéka szerint a nyelvtani jelenségek magyarázatának fő eszköze a szín- és grafikai jelrendszer. Ez végigvonul a nyelvkönyv és a munkafüzet egészén. Célja, hogy vizualizálja a szavak mondatbeli funkcióját, a mondat szerkezetét. A gyakorlatban ennek az eljárásnak azért nem túl nagy az oktatási értéke, mert hallgatóink anyanyelvük nyelvtanát sem ismerve képtelenek elvileg tisztázni a mondat szerkezeti tagolódását, csak hosszú hetek, nem kevés esetben hónapok múltán képesek megérteni, mi az, hogy alany és állítmány. Arról nem is beszélve, hogy az órán a tanár nem tud öt krétával egyszerre dolgozni, szavanként cserélgetve a színeket. És akkor még nem is szóltam a színes krétának arról a – szerintem leglényegesebb – szerepéről, amelyet az új grammatikai funkciót hordozó formai elemek kiemelésében tölt be.

A hallgatóinktól kapott visszajelzések azonban azt látszanak igazolni, hogy a munkafüzetben bizonyos gyakorlattípusok megoldásához a színrendszer segítséget nyújt. Elképzelhető az is, hogy otthoni ismétlésnél homályban maradt részek magyarázatául szolgál – bár erre vonatkozóan nincsenek értesüléseim –, de mindenképpen utólag jelenthet mankót, tehát az új anyag megértését semmiképp nem könnyíti meg, de természetesen nem is nehezíti.

Hasonló a véleményem a személyes névmásokat helyettesítő szimbólumokról, amelyek felesleges nehézségek kiváltói. A hallgatók úgy állnak előttük, mint megfajtott rejtvény előtt. Nem az adott feladat megoldására összpontosítanak, hanem a rejtvény megfejtésére. Később természetesen megbarátkoznak vele, s akkor már automatikusan alkalmazkodik, de kérdés, hogy van-e értelme a viszonylag hosszú ideig tartó dresszúrának,

\*Erdős–Kozma–Prileszky–Uhrman: Színes Magyar Nyelvkönyv I–II. Egységes jegyzet külföldiek részére. Tankönyvkiadó, Bp. 1979–1980.

amikor a személyes névmások használata korábban semmilyen anyanyelvű hallgató számára nem jelentett problémákat.

A később következő leckeikben, ahol a nyelvtani jelenséget már nem lehetett természetes módon képekkel és jelekkel ábrázolni, megfelelőbbnek látszottak – s ezt a gyakorlat igazolta – a mondatelemekkel való műveletek. Minden modell életszerű, konkrét mondat, amelyet egyrészt közvetlenül fel lehet használni a beszédtevékenységben, másrészt a tanulók számára még ismeretlen formai vagy szerkezeti elemet demonstrálják; olyan minta, amelynek alapján más lexikai anyaggal hasonló mondatokat tudnak képezni. A könyv illusztrált mondatmodelljei jól megszerkesztettek, minimális lexikai anyaggal maximális világossággal szemléltetik az adott grammatikai jelenséget, az életszerűség helyes alkalmazására törekedve. Tág teret biztosítanak a természetes, motorikus, szituatív szemléltetésnek. Kizárólag a tanár személyétől függ, hogy a csoportszituációból kiindulva, a tanult lexikai anyagot variáló természetes szemléltetéssel és párbeszéddel hogyan tudja kiterjeszteni a modellek tartalmát, s miként tudja a jártasságok és készségek kialakításának szolgálatába állítani. A modellekkel és képekkel teremtetett mikroszituációk segítségével hármass megfelelést kapunk: kép – beszéd – írás (– a hallgatók hallják a mondatot; maguk is mondják, tehát reprodukálják; – látják az írásképet; – maguk is leírják).

**Miben sikerült még a könyvnek továbblépnie?**

PI. az összetett mondatok tanításának módszerében. A korábbi gyakorlathoz képest természetesebb módon jutunk a transzformált mondatához, ui. a kiinduló alap az a kép-  
pileg ábrázolható, két egyszerű mondatból körülírható szituáció, amely az összetett mondatot kiváltja (már a 2. leckében!).

A legnagyobb eltérést az előzőekhez képest a nyelvtani jelenségek tárgyalásának sorrendje mutatja, szem előtt tartva a természetes kommunikáció igényeit. Az a tény, hogy az ígét a legegyszerűbb beszédmegnyilvánulásokban sem nélkülözhetjük, indokolja az ige bevezetését már az első egységben.

Fontos az a felismerés is, hogy az ige bevezetésének előfeltétele a helyhatározók ismerete, tehát már a létigés mondatot bővíti helyhatározóval. Ugyancsak bevált az ige-kötők és a tárgy előbbre hozatala. Gyakorlati szempontok indokolják azt is, hogy az alanyi és tárgyas ragozást, a múlt időt és a perfektuáló ige-kötőket, a helyragot és az ige-kötőt párhuzamosan tárgyalják a szerzők. Hasznos az is, hogy a tárgyas ragozás és a múlt idő kellő távolságba került egymástól. Nagyon jó az időhatározónak az eddiginél sokkal rendszerezettebb, koncentráltabb tárgyalása.

II. Koncepcionálisan egyetértek a könyv felépítésével, de természetes, hogy ennek a könyvnek is vannak hiányosságai, amelyek elsősorban a gyakorlati munkában mutatkoznak meg.

A legáltalánosabb vélemény az, hogy túl sokat markol, óriási anyagot ölel fel, helyenként túl részletező, legalábbis a rendelkezésre álló időhöz képest (8 óra általában kevés 1-1 leckére). Súlyosbítja a helyzetet, hogy némelyik lecke az új grammatikát *táblázatosan* prezentálja, amely inkább az összefoglalás, mintsem az új anyag ismertetésének felelne meg. Ilyen pl. a 6. lecke, amely a kijelölő jelzői összetett mondatok alkotásának módjára egyetlen példamegoldást vezet le, s az összes többi variációra egy hosszú sémát ismertet, feltüntetve a rámutató szót és a kötőszót az összes létező határozóraggal együtt. A tanári munka során természetesen egyetlen eset sem maradhat példamondat

nélkül, a probléma elvi tisztázása ugyanis nem elég. A tanmenetben ajánlott 6 óra háromszorosra is kevés volt erre a leckére. A fentiek miatt a tanári kezdeményezés és leleményesség igen nagy szerepet kap. Feltétlenül fel kellene hívni a figyelmet az igekötő helyére a rámutatószó után. Példamondat híján ez teljesen elsikkad, nem elég a „Szórend” c. fejezetben erre kitérni. Nem kevésbé lenne fontos annak hangsúlyozása, hogy a kötőszó végződése az ige vonzatának függvénye. Ezt az első pillanattól kezdve tudatosítanunk kell.

Összefoglaló jelleggel készült a 7. lecke táblázata, amely a névmások rendszerezését tartalmazza. Minthogy azonban új névmásokat, ill. határozószókat is tartalmaz, új anyag közlésére is fel kell használni, amire pedig nem alkalmas. Elvi kérdés, hogy minden új szó mondatkörnyezetben forduljon elő. A szerzők eddigi gyakorlata – először példával illusztrálni, azután levonni a konzekvenciát – itt nem érvényesül. Sajnos az erre vonatkozó gyakorlatok is hiányosak, így ismét csak saját kútforrásból merített mondatokkal lehet dolgozni. Nem világos, hogy miért veszi fel a táblázat az *amilyen*-, vonatkozónévmást, amikor az *olyan*..., *amilyen* transzformálást sokkal később tanulják, ill. tanítjuk. Ha viszont a teljességre törekszünk, akkor ki kellene egészíteni a *sehány*, *semennyi*, *sehányadik* névmásokkal (a *sehol*, *semilyen*, *semelyik* analógiájára).

A 9. leckében az irányhármasság kilenc ragjának egy-egy személyragos formája (*bele, rá, hozzá*) ismét csak táblázatban szerepel és nem mondatban. Rengeteg plusz feladatot ró a tanárra ennek érthetővé tétele.

Az alanyi és tárgyaz ragozással álló tárgy teljes összefoglaló táblázata található a 11. leckében. Hasznos tudnivalókat tartalmaz ugyan, de tudatosításra nem alkalmas, legfeljebb csak összegzésre. Márpedig új, eddig még nem tanult, vagy tárgyraggal ellátott formákban még nem használt névmásokat, ill. kötőszókat is tartalmaz (ilyet, olyat). Példamondatok nélkül mit sem ér a bemutatás, hisz itt olyan súlyos, alapvető nyelvtani problémákról van szó, mint annak tisztázásáról, hogy mely kötőszók után használunk alanyi és melyek után tárgyaz ragozást.

Az időhatározókat összefoglaló táblázatot (12. lecke) két szóval kiegészíteném: a ragtalanul használt *mindennap* mellé beírnám az ugyancsak ragtalan *egész nap*-ot, a *héten* alak mellett pedig feltüntetném a többes számú rendhagyó *ezekben a hetekben* formát. A múlt idejű igék III. csoportjának táblázatában (16. lecke) érthetetlen módon két rubrikára vannak osztva az egytagú mgh + *t* végű igék (az elsőben a *hat*, a harmadikban a *fut*, *nyit*). Ezeket össze kell vonni.

A *hogy* kötőszós következményes mondatoknál szintén csak egyetlen példamondattal bevezetett séma tünteti fel a rámutató szót (26. lecke).

Más helyeken apróbb hiányosságokra bukkantam. Pl. az 1. leckében a kis-kicsi melléknév csak állítmányi funkcióban szerepel abból a megfontolásból kiindulva, hogy az alany jelzője (esetünkben a *kis* változat) a határozott névelővel kijelölő értékű lesz, kérdése tehát a *melyik*? A második leckében azonban nem ad lehetőséget az alaki változás tudatosítására, már ismert formaként kezeli, az 1. lecke szószeredete ugyanis feltünteteti mindkét változatot.

Hiányzik a *nemcsak*..., *hanem*... is paragrafus.

A 8. lecke rendhagyó módon képzett birtokos személyragos főneveinek sorából hiányzik a *tér- tere*.

Kiiktatták a szerzők az általános alanyt magyarázó struktúrát is, pedig a szövegben és

a gyakorlatban egyaránt előfordul, (10. lecke) (A barátom abba a gyárba indul, amelyikben a telefonokat készítik), de igény is lenne rá. Ugyanebben a leckében hiányos azoknak a főneveknek a sora, amelyeknek töve megváltozik a tárgyrag előtt:

madár – madarak  
híd – hidat  
levél – levelet  
tükör – tükröt

Az alanyi ragozást követelő határozatlan tárgyak felsorolásából hiányzik a *valakit, valamit, semmit, senkit* névmás. Nem elég ezeket a gyakorlatokban szerepeltetni! (10. lecke)

Későn és csak mellékesen foglalkozik a könyv az alanyi alárendelt összetett mondatokkal (26. lecke), de már a 13. lecke szövegében előfordul: „Azok, akik szeretik a népdalokat és a népi táncokat, a mai előadásra akarnak jegyet venni.”

Szaporítani kell a tankönyv példáit a függő kérdésekben az *-e* kérdőszócska mondatbeli helyének tudatosítására *akar + főnévi igenév* szerkezettel és összetett állítmányú mondatokkal (14. lecke).

Hiányzik a mód- ill. állapothatározók közül azoknak a szavaknak a listája, amelyeknél a mgh. végű melléknemekhez a szabályos *-n* rag helyett *-an, -en* járul: kíváncsian, gyönyörűen, jókedvűen, szomorúan, savanyúan (15. lecke).

Feledésbe ment a jelen időben is, múlt időben is rendhagyó mgh. végű igék (nő, lő, fő) teljes paradigmája, valamint melléknévi és határozói igenévi alakja. A hiány feltétlen pótlandó, az egyik teszt számon is kéri a *nő* ige aktív használatát. A múlt időnél (16. lecke) külön csoport felállítását követelhetné, mert egyik csoportba sem sorolható. Hiányoltam a *Melyik...-é?* típusú transzformálást. Bár sokkal ritkábban használatos, mint a *kié?*, de létezik, ezzel együtt teljes a birtoklást kifejező formák tárgyalása (18. lecke).

A birtokos névmásokat névelővel együtt adnám meg, mivel a névelő használata általános ugyanúgy, mint a melléknév superlatívusi alakja előtt (18. lecke).

A rendhagyó módon fokozott melléknemek felsorolásából kimaradt a *kicsi ~ kis* melléknév (20. lecke).

A tiltás és függő tiltás tanításakor csak a *ne* tiltószót adja meg, a *se* csak a gyakorlatokban fordul elő. Itt jegyzem meg, hogy nagyon jó a közvetlen felszólítás és a függő felszólítás paralel tanítása. Sok az ezzel kapcsolatos jó gyakorlat is (24. lecke).

Nem tudni, miért hiányzik az *eszik* és *iszik* ige tárgyas ragozása, egyes szám 2. személyű rövidebb alakja (*edd, idd*), ami sokkal gyakoribb forma az *egyed, igyad*-nál (24. lecke).

A felszólító mód conjunktívusi használatát prezentáló példamondatokból kimaradt az *Azt kívánja, hogy... és Itt az ideje, hogy...* (25. lecke).

A 27. leckében meg kellene adni a *lett* ige paradigmáját. (A feltételes múltnál 28. lecke) *akar, tud* igével bővített példamondatokra is szükség lenne az ismert szórendi problémák miatt. (El tudtam volna menni, ha ...) (Nem tudtam volna elmenni, ha ...)

A *-ható, -hető* képzős igenév formailag valóban a már ismert ható igéből vezethető le, de a *lehet-inf.*-os szerkezet is átalakítható ilyen igenévvé. A 140-es paragrafusnak tehát ezt is fel kellene tüntetnie (29. lecke). (Ezt a feladatot meg lehet oldani. – Ez a feladat megoldható.)

A *melyek?* kérdőszó használatát egyetlen példamondattal meg kellene világítani. Az első matematika órán ugyanis ilyenfajta kérdésekkel találkozunk: *Melyek a páros számok?*

III. Beszámolóm következő részében szerény javaslatot tennék arra vonatkozóan, mi az, aminek elhagyásával a leckék zsúfoltságát valamelyest enyhíthetnénk.

A 6. leckében nélkülözhető lenne a névutós rámutató szavas határozói szerkezet transzformációja. Ez a nehézkes szerkezet nem érdemel ezen a helyen akkora figyelmet, hogy az amúgyis túlsúlyos leckét ezzel is terheljük.

Érthetetlen, hogy miért külön struktúra az 53-as (10. lecke), amely kontextusban mutatja be a főnévi tárgy névelőtlen, határozatlan névelős és határozott névelős formáját egy képsorozat segítségével. Ismét visszatér egy korábban már ismertetett és magyarázott problémára.

Szükség van-e az *-ék* csoportnévképzőre az I. ciklusban? Vagy egyáltalán: szükség van-e erre a köznyelvi használatú képzőre? (13. lecke).

Elhagynám a *-ra, -re*, rag célhatározói értelemben való használatát. Többnyire vonzatosan használjuk, a kevés kivétel nem érdemel akkora figyelmet, hogy alapfokon foglalkozzunk vele (19. lecke).

Néhány javaslat sorrendi változtatásra:

Az *-ít* végű igék első előfordulási helye a 6. lecke, tehát paradigmasoruk a 7. leckéből előrehozandó.

A tárgy ragozás bevezetésekor (10. lecke) nem említetik a mutató névmás mint tárgy (csak a következő leckében), pedig nagy szükség lenne rá (A gyakorlatban is szerepel). (Ki *kéri* a szivacsot? Én *kérem*.)

Az okhatározói összetett mondatokat a kelletténél tovább kell nélkülöznünk. A célhatározóval együtt tanítanám a 19. leckében, hiszen a hallgatók számára semmilyen nehézséget nem jelent, és használata nélkülözhetetlen. Indokolatlanul került a 23. leckebe.

Következetes a könyv a nyelvtani jelenségek összetett mondatokban való bemutatásában, ahol erre mód van. Kivétel ez alól a 8. lecke, a birtoklás kifejezése mellékmondatban. Az ide kívánczoló transzformáció, (az a fiú áll a szobor előtt, akinek kék kabátja van; ———, akinek a kabátja kék.) a 9. leckében bukkant fel, amelynek az anyaga a több birtok. Ennek tárgyalása után a levegőben lóg a fenti példamondat.

Még néhány apró következtetésre bukkantam. Következetlen a könyv pl. a *milyen?* kérdőszó használatában. Gyakran kérdez vele kijelölő jelzőként álló melléknévre (l. 151. old.).

A tagadás bevezetése (2. lecke) nem kérdésre adott felelettel történik.

A tárgy tanításakor (10. lecke) – az eddigi gyakorlattól eltérően – nem végezhető el a könyvből egyetlen gyakorlat sem mindaddig, amíg – az 1. gyakorlat új igéi miatt – szómagyarázat nem előzi meg a gyakorlást. Pedig rendelkezésre állt volna jó néhány, korábban már tanult tranzitív ige (énekel, ír, tanul, tanít, rajzol, magyaráz).

A felkiáltójelnek figyelemfelkeltő szerepe van, könyvünkben általában a bemutatott szabályszerűségtől való eltérést, a kivételt jelöli. A múlt idejű igék (16. lecke) II. csoportjában kétszer is indokolatlan a használata (az *-s, -sz, -z*, és a *-d* végű igéknél, amelyek az adott csoportban nem rendhagyó igék).

A 26. leckében a *hogy* kötőszós mellékmondat még nem tanult fajtáira olyan példa-

mondatokat hoz, amelyek tartalmilag ismertetik a később olvasandó történetet (Lúdas M. II.). Ismert szavakkal dolgozik ugyan, de nem valószínű, hogy az ismeretlen tartalommal egyértelművé lehet tenni az új nyelvtani jelenséget. (Matyinak úgy sikerült megvernie Döbrögöt, hogy külföldi ruhában ment a házához.)

Néhány elvi és módszertani kérdéstről, véleménykülönbségről:

A valódi helyhatározókra kérdező *hol?* *hova?* (5. lecke) kérdőszó általában nem helyettesíthető a *miben?* *mibe?* kérdőszóval (inkább vonzatokra kérdezzünk így). A könyv konzekvensen használja e kérdőszókat egymás helyettesítésére, s e téves beidegződésből születik az alábbi, *uki segít vkinek vmiben* szerkezettel írt mondat: A tanár segít a diáknak a tanteremben.

Megkérdőjelezném a birtokos szerkezet bevezetésének módját (8. lecke). Vajon a legcélravezetőbb módszer-e a *vkinek van vmije* formából való kiindulás. Ebben a szerkezetben ugyanis két új jelenséggel találják szembe magukat a hallgatók: meg kell tanulniok a *nekem, neked*, stb. sort + a birtokos személyragokat. A *nekem van tollam* forma bonyolultabb, mint az *én tollam*, hiába utal vissza az előbbi a *vhol van vmi* szerkezetre, az nem jelent segítséget. De zavaró ugyanennek a leckének a bevezető képsora is, ill. a képekre vonatkozó megállapítás:

Péteren van kabát. Pálon nincs kabát.

Péternek van kabátja. Pálnak is van kabátja.

A 2. példamondat a tagadást indukálná.

A felszólító mód conjunktívusi használatának magyarázatainál (25. lecke) a szerzők az értelemre apellálva kizárólag tartalmi szempontokat érvényesítenek. A nyelvünkben járatlan hallgató nem tudja biztosan és főleg automatikusan megállapítani, hogy melyik mellékmondat fejez ki szemantikailag célt, szükségességet és lehetőséget. Egyértelműbb és – a formai szempontokat érvényesítve – nagyobb segítséget nyújtó eljárás a „szürke könyv” által használt eljárás.

Nem tartom helyesnek a tendenciaszerűen jelentkező nyelvi jelenségek szabályként való magyarázatát ill. általánosítását. Ilyen esetekben ui. a szabályszerűség alól számtalan kivétel van, amelyről azonban már nem esik szó (Pl. a 10. leckeiben).

A pusztán *-t* ragos főnevek csoportját kiemelik az ide tartozó főnevek tipikus végződéseinek (*-l, -ly, -j, -r, -n, -ny, -s, -sz, -z*) felsorolásával. Szép számmal akadnak kivételek az addig tanult szavak között is: *vajat, haját, tejet, férjet, fejet, fület, mellet, halat, helyet, várat, hasat, házat*.

A 16. lecke II. csoportjának táblázata szerint a *-d* végű igék múlt idejének jele minden személyben *-t*, csak a 3. személyben *-ott, -ett, -ött*. Lépten-nyomon kivételekbe ütközünk: *marad, felfárad, szalad, elmélyed*. A ritkábban használtak közül: *ered, ernyed, dermed, szakad, reped, sorvad, düled, elsikkad, fakad*.

Ugyanebben a csoportban megállapítást nyer, hogy a 2 msh-ra végződő igék minden személyben *-ott, -ett, -ött* végződést kapnak. Itt jelezni kellene, hogy ez a megállapítás nem érvényes a msh + *-d* végű igékre, azok ui. az előző csoportba tartoznak (*mond, kezd, küld*).

A nyelvtani paragrafusok vizsgálata során mindössze egyetlen sajtóhibára bukkantam: a *honnan?* kérdőszóra felelő névutó nem *elé*, hanem *elől* (6. lecke).

Nem szóltam a hangsúly és az intonáció problematikájáról azon egyszerű ok miatt, hogy a könyv adta lehetőséggel nem tudtam élni. Véleményem szerint hallgatóink nin-

csenek a nyelvi képzettség olyan fokán, hogy megértenék ezt a meglehetősen bonyolult jelölési rendszert. Alapfokon a tudatosításnak ez a mélysége gyakran vezetne leblokkoláshoz, inkább az automatizálásnak, az imitáló készség fejlesztésének tulajdonítok nagyobb fontosságot. Az ott közölt ábrák inkább a tanár, mintsem a hallgató számára irányadók.



## AZ OROSZ NYELV OKTATÁSÁNAK MEGTERVEZÉSE AZ ELŐKÉSZÍTŐ KARON\*

A tervezés az oktatási folyamat irányításának egyik alapvető alkotóeleme. A műszaki-természettudományos szakirányú hallgatók orosznyelv-oktatásának tervezésénél a következő szempontokat kell figyelembe venni:

1. az oktatás célja és tartalma
2. információs források
3. oktatási eszközök
4. ellenőrzés
5. a tantárgyi koncentráció
6. az oktatás szakaszossága és az egyes szakaszok közötti kapcsolat.

Az előkészítő karon folyó orosz nyelvi oktatás kommunikációs és képzési céljai általánosan ismertek: elsajátíttatni a hallgatókkal az orosz mint környezetük és az általuk tanulandó szakma nyelvét, kiszélesíteni általános műveltségük látókörét, megismertetni a hallgatókat országunk gazdasági, kulturális, tudományos, művészeti eredményeivel, a szovjet étellel, a Szovjetunió békeszerető politikájával.

Az előkészítő karon az orosz nyelv elsajátításának szakaszai különböznek egymástól a konkrét célokban, a tanítandó anyagban, a követelményekben. A műszaki-természettudományos szakirányú hallgatókat oktató orosz nyelvi tanszék tapasztalataira alapozva három koncentrikus egységet vagy négy szakaszt lehet elkülöníteni az oktatásban.

Az első koncentrikus egység három szakaszból áll.

Az *első szakasz* a fonetikai bevezető kurzus, amely 10–12 oktatási napból (56–68 tanórából) áll. Ennek a szakasznak az alapvető célja megismertetni a hallgatókat az orosz nyelv fonetikai rendszerével, a legfontosabb információs modellekkel, az olvasás, beszéd, a hallás utáni megértés, az írás alapképességének kialakítása, valamint a helyes kiejtés kifejlesztése a folyamatos beszédben. Az egész fonetikai kurzus egyértelműen kommunikatív jellegű. Információs anyagként a tanszék tanárai által a bevezető fonetikai kurzus számára összeállított segédanyagok szolgálnak. A fonetikai bevezető végén szakasz záró ellenőrzés következik, amelynek során a hallgatóknak az alábbi követelményeket kell teljesíteni: *olvasásban*: el kell tudni olvasni egy meghallgatott, ismeretlen szavakat is tartalmazó szöveget; *beszédben*: elmondani egy meghallgatott szöveget, dialógust folytatni ismert lexikai anyaggal; a *hallás utáni megértésben* meg kell érteni egy rövid, mintegy 50 ismert szóból álló szöveget; *írásban*: le kell tudni írni egy 50 szóból álló, ismert lexikán alapuló szöveget.

A *második szakasz* – a nyelvtani-bevezető kurzus, amely 5 hétből (azaz 124 tanítási órából) áll. Ennek a szakasznak az alapvető célja a főnévragozás beszédben való alkal-

Iz opüta planirovanija ucsebnogo processza po russzkomu jazüku na podgotovitelnom fakultete = Vesztnik Kievszkogo Universziteta – metodika obucszenija sztudentov-inosztrancev 1980/4. (a cikket rövidítve közöljük).

mazási készségének, az igeidő-formák, az összetett mondatok, a mozgást jelentő igék, a visszaható igék alkalmazási készségének kialakítása a hallgatókban; állandóan fejleszteni a beszédtevékenységet a megszerzett ismeretek alapján, a hallgatók előkészítése a szaktárgyi előadások meghallgatására és megértésére.\*

Az utolsó konkrét cél szorosan összefügg a tantárgyi koordináció megoldásával. A tantárgyi koordináció az előkészítő karon előírja az egységes nyelvi rendszer megteremtését, az orosz nyelvi tanszék célirányos munkáját a természettudományok és a humán szaktárgyak oktatásában. A legfelelősségteljesebb és legbonyolultabb szakasz a műszaki-természettudományos hallgatók orosznyelv-oktatásában a szaktárgyak és a „Szovjetunio” országismereti tárgy orosz nyelven való bevezetésének, a tudományos beszédstílus sajátosságaival való ismerkedésnek az időszaka. Módszertani vonatkozásban ez a különböző információs források szigorú koordinációjának szakasza. Ezért az orosz nyelvi és a természettudományos tanszékek koordinálják az orosz nyelvi és a szaktárgyi munkaprogramokat mind tartalmi mind nyelvi vonatkozásban. Ennek során meghatározzák, és hetekre lebontják azt a lexikát és nyelvtani anyagot, amelyet a hallgatóknak el kell sajátítaniuk tanulmányaik során; kijelölik az összes tantárgyak tananyagát, koordinált tananyagokat készítenek az első félévre az orosz nyelvi és szaktárgyi foglalkozásokhoz.

Ezek az anyagok előirányozzák a hallgatók által már ismert tartalmú szakszövegek szókincsével és nyelvtani szerkezeteivel való foglalkozást. Tematikailag egybeesnek azzal, amit a hallgatók az adott időben szaktárgyi órákon tanulnak. Az orosz nyelvtanár és a szaktanár órákon csak ezeket a nyelvtani szerkezeteket használják olyan semleges lexikai anyag segítségével, amelyek ismertek a hallgatók számára az oktatás adott szakaszaiban.

A második szakasz végén a hallgatók beszédtudásának és beszédképességének ellenőrzése következik. Ennek során a következők a követelmények: *olvasásban*: el kell tudni olvasni és meg kell érteni olyan elemi szöveget, amelyben néhány (2-3) új szó van; a *hallás utáni megértésben*: meg kell érteni egy ismert szavakra épülő rövid szöveget; a *beszédben* (monologikus beszéd): ellenőrizzük az önálló beszédbeli megnyilatkozások alkotásának tudásszintjét a szövegre való támaszkodás nélkül a beszélgetési tapasztalatok alapján (egy ismert tankönyvi témát javasolunk a hallgatóknak); a dialógusban a tanult szerkezetek meghatározott szituációban való felhasználásának képességét ellenőrizzük. Az *írásbeli* feladatok lehetővé teszik annak ellenőrzését, hogy képesek-e a hallgatók a tanult struktúrák alapján írásbeli formában kifejezni gondolataikat (ehhez szemléltetést is használunk).

A *harmadik szakasz* (II. koncentrikus egység) és a *negyedik szakasz* (III. koncentrikus egység) során az előkészítő karon az orosz nyelv oktatásának követelményei megegyeznek a Szovjetunio felsőoktatási intézményeinek előkészítő karai számára készült első és második félévi programok végső céljaival és követelményeivel.

Az oktatási folyamat elidegeníthetetlen része a nyelvi anyag ismeretének ellenőrzése és

\*Az előkészítő karok számára az első oktatási hetekre készült új orosz nyelvi tankönyv ettől eltérő rendszer alapján épül fel. A tanszék sokéves oktatási tapasztalatai azonban azt igazolják, hogy az oktatás első heteinek általunk ismertetett felépítése járul legjobban hozzá a tantárgyi koordináció problémáinak megoldásához, és ezzel jelentősen növeli az oktatási folyamat hatékonyságát. (A szerzők megjegyzése.)

értékelése, a beszédanyag különböző nyelvi megnyilatkozásokban való alkalmazásának tudása és készsége: az olvasásban, a hallás utáni megértésben, a beszédben, az írásban. Az értékelés az egyes szakaszok végén történő ellenőrzésekkel, végső formájában pedig a vizsgákkal – az oktatás első három szakaszát magába foglaló első félévi és a negyedik szakaszt lezáró második félévi vizsgákkal – valósul meg.

Vizsgáljuk meg most a műszaki-természettudományos szakirányú hallgatók orosznyelv-oktatásának munkatervét, amelyben megtalálhatók a nyelvi és a tematikai anyagok, a beszédtevékenység formái, a szaktárgyi anyaggal kapcsolatos oktatási tevékenységek, az újságcikkek feldolgozásának feladatai, az oktatás technikai eszközei, a tanórán kívüli olvasási és házi feladatok.

Nézzük meg, hogy a tervben hogyan szerepelnek az egyes beszédtevékenységekkel kapcsolatos oktatási műveletek:

- a) olvasás – szöveget adunk, s a vele való ismerkedés után a hallgatónak válaszolni kell a szöveg tartalma alapján feltett tanári kérdésekre, reprodukálni kell a szöveget, vázlatot kell készíteni, fel kell figyelni a valóságos és téves szituációkra, el kell olvasnia a szöveget, bekezdésekre kell bontania, minden bekezdésben meg kell találni azt a mondatot, amely az alapvető tartalmat foglalja magában.
- b) beszéd – diafilmek, szituatív képek kommentálása, dialógus folytatása a megadott szituációk alapján, történetek összeállítása megadott szavak és szóösszetételek segítségével, részletes válaszok, amelyek az elolvasott szöveg egyes gondolati részeinek reprodukálását tartalmazzák.
- c) írás – egy adott szöveg vázlatának összeállítása, írásbeli válaszok a tanári kérdésekre szituatív képek alapján stb.

A szaknyelvi munkatervben az első félévben a következő tevékenységeket emeljük ki:

- a) szakszövegek olvasása és hallás utáni megértése;
- b) elemző olvasás, amelynek során rámutatunk a tudományos stílus jellemző szerkezetekre, és felhívjuk a figyelmet azokra a szövegekre, amelyekben ezek előfordulnak. A szerkezeteket is, a szövegeket is azoknak a szaktárgyi tankönyveknek az anyagai alapján állítjuk össze, amelyekből a hallgatók tanulnak. A szerkezetekkel és szövegekkel való következetes foglalkozás, amelyet a fonetikanárok végeznek, összhangban van azzal, ahogy és amennyit ezekkel a hallgatók a szakórákon foglalkoznak. A nyelvtanítók szaktárgyi szövegeket használnak fel az elemző olvasásban.

A tervben szerepel még egy sor újságnyelvi téma, valamint különböző gyakorlatok ezekkel kapcsolatban.

A tanórán kívüli olvasás számára olyan szövegeket és anyagokat javasolunk, amelyeket a tantervi órákon beszédgyakorlatok során dolgozunk fel (hősök és cselekedeteik jellemzése, egy arckép leírása stb.). A gyakorlatok szintje a második félévben bonyolultabb lesz, azokkal a célokkal összhangban, amelyek ebben a szakaszban az oktatás előtt állnak. A tanév folyamán két szakasz záró ellenőrzés történik.

Az orosz nyelvi tanszéken bevett gyakorlat a differenciált munkaterv alapján való foglalkozás azokkal a hallgatókkal, akik felsőoktatási intézményekbe illetve középiskolába mennek.

(Fordította: Giay Béla)

## A FOGLALKOZTATÓ\* ELLM AZ IDEGEN NYELV TANÍTÁSÁBAN (Bolgár nyelv az előkészítő évfolyamon)\*\*

A bolgár mint idegen nyelv tanításában alkalmazott szórakoztató elem tudatos forma, amelyet a tanár meghatározott didaktikai céllal alkalmaz.

A foglalkoztató elem használata a tanításban olyan ösztönzés megteremtését jelenti, amely az oktatási feladat megoldásában kevesebb erőfeszítést igényel – feltéve, hogy a foglalkoztatás formája nem csökkenti a lecke jelentőségét, nem öncélúan használjuk, jól átgondolt és hozzátartozik a nyelvészeti munkához.

A foglalkoztató elem a tanítási eljárásban az időnként megjelenő egyhangúság megváltoztatásának eszköze. A pszichológiában kísérleti módon bebizonyították, hogy az egyazon tárggyal való hosszadalmas foglalkozás – bármilyen érdekes is a tárgy –, fárasztja a tanítványokat. „Az érdeklődés görbéje először gyorsan iramodik fölfelé, később az emelkedés lelassul, s fokozatosan legmagasabb pontjához ér. Bizonyos ideig ezen a szinten marad, de a tapasztalt tanár tudja, hogy rövidesen bekövetkezik az érdeklődés esése. Egy nyelvecskében semmi sem tarthatja az érdeklődést fenn húsz percnél tovább” (Kottira, 1967. 445. l.). A tanítási nap első óráiban megjelenő érdeklődéscsökkenés a munka stílusával hidalható át, az utolsó tanítási órák utolsó tíz-tizenöt percében – szórakoztató tanformákkal.

A szórakoztató foglalkoztatás (érdekesség) határai szélesek, de a külföldiek nyelvoktatásában ezek a határok pontosan meghatározottak, és didaktikai iránnyal bírnak.

A szórakoztató foglalkoztatás formái lehetnek:

didaktikai játékok, dramatizációs játékok és cselekményszerepekre oszló játékok; közmondások, szólások, találós kérdések, rövid anekdoták megtanulása ezek konkrét lexikai vagy nyelvtani feladatokhoz kapcsolódnak.

### A JÁTEKOK

A játék a művészet és az emberi tevékenység szférájában elméleti probléma, valamint „olyan tevékenység, amely örömet okoz a résztvevőknek anélkül, hogy fárasztaná őket” (Natev, 1971. 26. l.) A játék a következő elemekből áll: önkéntes szereplés, foglalkoztatás, érdekesség, versengés.” „A játék akkor teljesen meghatározott, ha körülírtak az egyes játékosok lehetőségei, céljuk konkretizált, a játék szabályai pedig formalizáltak.” (Gicsev, Karamiteva, 1980. 188 l.)

Megalkották a gyermek játék-tevékenységével foglalkozó elméletet, amely a szenzuális és megismerő folyamatokkal, valamint erkölcsi-akarat tulajdonságok nevelésével kapcsolatos. (Vigotszkij, 1966; Igrova Dejnoszt, 1977. Vitanova, 1976.;)

\*A „zanimatelen” szó egyaránt fordítható szórakoztatónak és foglalkoztatónak. A dolgozat szövegében a szó használata hol az egyik, hol a másik jelentés felé hajlik. (A ford.)

\*\*---: Zanimatelnijat element v csuzsdojezikovoto obucsenyije (blgarszki jezik v podgotvitelnija kursz)

A játék elméletének néhány állítása az oktatásban szereplő játékos formákra is érvényes, így például a háromfajta játék teóriája: didaktikai, dramatizációs valamint cselekmény-szereplős játékok.

## DIDAKTIKAI JÁTÉKOK

Ez a fajta játék nagyon alkalmas foglalkoztató forma, amelyben feltevésen alapuló helyzet jön létre, aktivizálódnak a nyelvi ismeretek, az asszociatív gondolkodás, és a különböző nehézségű feladatok megoldásában próbára tételnek az elsajátítás lehetőségei. A didaktikai játékok serkentik a nyelvi problémák iránti érdeklődést és szórakoztató formában hozzájárulnak a megtanult grammatikai egységek elsajátításához.

### A DIDAKTIKAI JÁTÉK SZERKEZETI ELEMEI

A játékbeli terv és a játék feltételei a minél nagyobb aktivitás kiváltása érdekében különbözőek lehetnek. Például: „Megtudhatjuk, hogy mit szeretnek legjobban a diákok, ha helyesen oldják meg a következő feladatokat: A képzett szó utolsó betűi alkotják a keresett szót.” Vagy: „Ha helyesen oldja meg a keresztrejtvényt, a harmadik függőleges sorban megkapja egy szép tengeri madár nevét”. Így a diákok nemcsak a játék megfejtésének, hanem az eredménynek is örülnek.

*Oktatási tartalom:* az érdekesen formált játékterv grammatikai feladatok megoldásához vezet, amelyek a szavak grammatikai vagy szemantikai egyeztetéséhez, az igeidők használatához, kifejezések és mondatok transzformációjához kötődnek. Az oktatási tartalom fontos jellemzője az adott szakasz elsajátított ismeretanyaga és a csoport színvonala.

*A játékbeli cselekvés:* Általában vetélkedés formájában zajlik, verseny-jellege van. Van olyan vélemény, amely szerint „a verseny nem módszer az oktatásban, csupán a tanulók aktivizálására használt forma, és nem kell, hogy óra közben tíz-tizenöt percnél tovább tartson”. (Tihomirov, 1966. 51. l.) Ezeknek a feltételeknek kell megfelelnie a vetélkedő-játéknak. A játékbeli cselekvés szervezi meg minden játékos tevékenységét; gyorsaságot, pontosságot és következetességet követel. A diákoknak a játékbeli cselekvésben való részvétele szerint kollektív és individuális játékokat különböztetünk meg. A kollektív játékokban a csoport csapatokra oszlik, amelyek egymással versenyeznek. A motiváció a győzelemre való törekvés, vagyis minél kevesebb hiba elkövetése. A diákok érdekeltséget és önkontrollt tanúsítanak a helytelen válaszok megállapításában. Az individuális játékokban mindenki önállóan vesz részt, és helyes feleleteinek száma szerint ér el valamilyen helyezést. A játék-cselekvéshez hozzátartozik a játék jó megszervezésének követelménye is: az összes részlet átgondolása és előzetes kidolgozása, az idő pontos beosztása.

*A játék szabályai:* Ahhoz, hogy egy játékforma valóban effektív legyen, a benne résztvevőknek nem szabad bizonyos szabályokat megszegniük. Például annak ellenére, hogy egyesek gyorsabban gondolkodnak másoknál, senkinek sem szabad kimondania a válaszokat a megadott határidő előtt.

## AZ ÖSSZEÁLLÍTÁS MÓDJA SZERINTI DIDAKTIKAI JÁTÉKOK

- 1/a Olyan játékok, amelyek adott lexikai-grammatikai kategóriákhoz tartoznak (pl. névmás, melléknév, igeidő, igealak, összetett mondat stb.)
- 1/b Komplex jellegű játékok, amelyek különféle nyelvtani egységeket foglalnak magukban;
- 2/a Azok a játékok, amelyek lexikailag egy meghatározott tanszöveggel vannak kapcsolatban;
- 2/b Játékok, amelyek lexikailag nem kapcsolódnak egy adott leckéhez, de már ismert lexémákat tartalmaznak;
- 3/a A fonetikai kurzus játécai (szóbeli, verbális játékok);
- 4/a Az alapozó kurzus játécai.

### JÁTÉKOK AZ OKTATÁS ÍRÁS NÉLKÜLI (FONETIKAI) SZAKASZÁBAN

A verbális játékokat, amelyek a fonetikai kurzus feltételei között bizonyos szerkezetek megszilárdítására hivatottak, olyan módszernek kell tekinteni, amellyel a bolgár mint idegen nyelv elsajátításának tipikus nehézségei leküzdhetők. A játék folyamatában a diákok fordított nyelvészeti információt kapnak, nyelvtani szabályokat állapíthatnak meg és használhatják is őket, mielőtt még a szabályok elméleti magyarázat tárgyai lettek volna.

### PÉLDASZERŰ JÁTÉKOK A FONETIKAI KURZUSBAN

1. Az igék mondatokban való használatához kapcsolódó játék (szintaktikai és szemantikai egyeztetés)  
Feladata: Ki tud több cselekvést mondani a „diák” főnévvel együtt? Például: 1. résztvevő: „A diák olvas”, 2. résztvevő: „A diák tanul”, stb. A játék résztvevői sorban felelnek, anélkül, hogy az egyszer már mondott igét ismételnék. Az a résztvevő győz, aki a legtöbb cselekvést tudja mondani.
2. „Tegye hozzá a melléknévet” című játék  
A játék célja: melléknévek egyeztetése főnevekkel. A tanár hím- és nőnemű főneveket mond. A diákok sorban melléknéveket tesznek hozzá nem és szám szerint. Célszerű persze nehezebb és érdekesebb főneveket választani.
3. Mondatok szerkesztése egy adott témára  
A játékban alapszavakat adunk meg, amelyekkel egy-egy témára mondatokat kell szerkeszteni. („Tél”, „A boltban”, stb.) Az a csapat győz, amelynek tagjai több és helyesebb mondatot alkottak.

### AZ ALAPOZÓ KURZUS JÁTÉKAI

A nyelvtanítás haladó szakaszában a külföldi diákoknak például a következő játékokat lehet ajánlani: rébuszokat, anagrammákat, metagrammákat, dominót, logikai játékokat, párbeszéd vagy elbeszélés alkotásával kapcsolatos játékokat vagy valamely szöveg befejezésére szolgáló játékokat.

## PÉLDASZERŰ JÁTÉKOK AZ ALAPOZÓ KURZUSBAN

*Melléknevekkel való játék*

E játék foglalkoztató gyakorlat a „A CUM-ban” (Szófiai Központi Nagyáruház) című leckéhez. Itt anyagokra vonatkozó mellékneveket kell képezni, és egyeztetni kell őket főnevekkel. Feladata: Ha helyesen írja le a vonatkozó mellékneveket, az utolsó betűikből gyógyszernevet kap:

VALNA (gyapjú)	VALNENA	ROKLJA (ruha)	A
KNIGA (könyv)	KNIZSEN	PLIK (boríték)	N
NAJLON (nyilon)	NAJLONOVA	RIZA (ing)	A
KRAG (kerek)	KRAGAL	CSASZOVNIK (óra)	L
DALZSINA (hosszúság)	DALAG	SLIFER (ballonkabát)	G
KOPRINA (selyem)	KOPRINENI	DREHI (ruhák)	I
KOZSA (bőr)	KOZSEN	KOLAN (öv)	N

*Név másokkal való játék*

1. Egy rövid, öt emberre vonatkozó elbeszélésünk van. Az öt személy között a következő viszonyok vannak:

Olga és Mária édesanyja Elena

Sztefan Mária barátja

Radoj Olga diáktársa

Változtassa meg a mondatokat a következő feltételek betartásával:

1. Minden mondatban csak egyszer használhat tulajdonnevet.

2. A névmások a mondatokban ne ismétlődjenek meg.

„Elena táviratozott Olgának, hogy XI. hó 15-én reggel Szófiába érkezik, és megkérte Olgát, hogy menjen ki elé a pályaudvarra. Olgának azonban aznap Szamokovba kellett utaznia, ezért odaadta Radojnak Mária címét, és megkérte Radojt, értesítse Máriát, hogy édesanyjuk 15-én érkezik. Amikor Mária megtudta Radojtól, hogy Elena másnap érkezik, elhívta Sztefant, hogy együtt menjenek ki a pályaudvarra, Sztefan elfogadta Mária meghívását, hogy Elena elé menjenek, mert meg akart ismerkedni Mária édesanyjával.”

2. Rébusz-játék megtanult lexikával

Mit szeretnek legjobban a diákok? Megtudjuk, ha a szükséges szavakkal – névmásokkal vagy antonímákkal – befejezik a mondatokat. Melyik szó alakul ki az új szavak utolsó betűiből?

- |                                                                |    |
|----------------------------------------------------------------|----|
| 1. Ez a börrönd (Krumé) <i>negov</i> (övé)                     | V  |
| 2. Ez az utca nem csöndes, hanem <i>sumna</i> (zajos)          | A  |
| 3. Ez a tengerpart nem magas, hanem <i>nisak</i> (alacsony)    | K  |
| 4. Ez az autó (tiéd és Krumé) <i>vasa</i> (tiétek)             | A  |
| 5. Az operajegy (Ralicáé) <i>nein</i> (övé)                    | N  |
| 6. Dzsim nem Bulgáriába való, ő <i>csuzsdenec</i> (külföldi)   | C  |
| 7. A Divatlapok (Kraszimiráéi és Majjáéi) <i>tehni</i> (övéik) | I  |
| 8. A vonat nem idejében jött, hanem <i>zakasznja</i> (késett)  | JA |

*Változtatás grammatikai és lexikai anyagú komplex játékok*

*Keresztretjtvény*

Ha helyesen oldja meg a keresztretjtvényt, a harmadik függőleges sorban szép tengeri madár nevét kapja. (A kockákat lexémákkal kell kitölteni – ezek grammatikai formák, mint pl. 1. a „fut” igéből képzett határozói igenév, 2. a „szép” szinonímája stb.)

### *Szintaktikai feladatokat tartalmazó játékok*

#### 1. Helyes szórenddel alakítandó mondatok játéka

Hány helyes mondatot kaphatnak, ha különböző szórendben írják le a szavakat?: tegnap találkoztam, —-val, barátaim, én. Válasz: négy mondat, amelyet a diákoknak le kell írniuk.

2. Kéttagú egyszerű mondatunk van, s azt maximálisan bővíteni kell. Alárendelő mondatok is tehetők hozzá, amelyeknek elején *miután, mielőtt, amikor, bár* áll. Pl. A diák olvas.

3. Logikai játék feltételes mellékmondatú alárendelő összetett mondat

„A kollégiumban”

Krum, Ralica, Kraszimira, Csavdar és Boriszláv diákok, és öt egymással szomszédos szobában laknak. Tudjuk, hogy Kraszimira nem Krum és Boriszláv mellett lakik.

Csavdar szintén nem Krum és Boriszláv mellett lakik.

Ralica szobája nem Krum és Kraszimira szobája mellett van.

Csavdar a negyedik szobában lakik, Ralica mellett.

Feladat: Összetett mondatokat használva, magyarázza meg, melyik szobában lakik Krum, Kraszimira, Ralica és Boriszláv, a következő példa szerint: „Ha akkor

A diákok ábrát készítenek, és hangosan gondolkodnak, pl.:

1. Ha Csavdar nem Krum és Boriszláv mellett lakik, akkor ők az első és a második szobában laknak.
  2. Ha Kraszimira nem Krum és Boriszláv mellett lakik, akkor ő az ötödik szobában van.
  3. Ha Ralica Csavdar mellett lakik, akkor ő a harmadik szobában lakik.
  4. Ha Krum szobája nem Kraszimira és Ralica szobája mellett van, akkor ő az első szobában lakik.
  5. Ha Boriszláv nem Csavdar és Kraszimira mellett lakik, akkor ő a második szobában lakik.
4. Pályázat a leghelyesebb és legelméesebb befejezésre.

A következő kis anekdoták utolsó mondatában hiányzik néhány szó, amely az anekdotának a legfontosabb része. Javasoljuk, írja le ezt az utolsó mondatot, befejezve az anekdotákat.

#### A vendégek ellen

Megkérdezték Csalóka Pétert, hogy menekülhet meg az ember a vendégeitől, akik állandóan látogatóba jönnek.

— Nagyon könnyen — válaszolt Péter. — Ha lusta ember jön, adjanak neki munkát, hadd segítsen. Ha gazdag ember jön,

#### A fogadáson

Ez egy fogadáson történt. A vendégek egyike a kályha mellett ülve unottan ásítózott.

Unatkozik? — kérdezte a szomszédja.

Nagyon! És maga?

Én is. Jöjjön menjünk el!

Nem áll módomban.

— Miért?



## CSELEKMÉNY-SZEREPEKRE BONTHATÓ ÉS DRAMATIZÁCIÓS JÁTÉKOK

A spontán beszéd ösztönzésének effektív módszerét jelentik a – jellegüknél fogva hasonló – dramatizációs és cselekmény-szerepekre bontható játékok.

A cselekmény-szerepekre bontható játékok nyílt játszószeretet és elképzelt helyzetet igényelnek. A mi munkánkban e játéknak csak bizonyos elemei szükségesek, amikor a diákoknak egy meghatározott szüzsével kapcsolatos szerepeket adunk. Az a diák, aki tudja a cukrászdába járó vevő feleleteit, legyen vevő az élelmiszerboltban. Itt a foglalkoztató elem redukált, és a tanítás kötelező elemévé válik.

A dramatizációs játékok szintén szerepjátékok. A diákok olyan, már megtanult mesék, anekdoták vagy állatmesék hőseinek szerepét játsszák, amelyeknél a párbeszéd dominál, s amelyek alkalmasak a megrendezésre – élénk alakokat, egyszerű fabulát és motívált cselekményt tartalmaznak. Minden játék egy adott nyelvtani feladatnak van alárendelve, pl.: elbeszélés egyes szám első személyben, jelen időben. Dramatizálásra alkalmasak az ismert népmesék cselekményei. A diákok örömmel eljátsszák a mesék szerepeit, amikor jól megtanulták a replikákat. Ez is a tudás ellenőrzésének egy formája.

### KÖZMONDÁSOK, SZÓLÁSOK, TALÁLÓS KÉRDÉSEK TANULÁSA

A diákok által megtanult nemzeti közmondások, szólások és találós kérdések, amelyek összefüggenek egy nyelvtani egységgel, egyik módját jelentik az előadott strukturális formák aktivizálásának. A közmondások, találós kérdések tanításakor a tanárnak föl kell írnia a közmondást, megmagyarázván az új szavakat és figyelmet fordítva a nyelvtani jellegzetességekre. Általában, mint a nyelv aforisztikus szintjének egysége, a közmondás valami szentenciát tartalmaz, valami mélyebb gondolatot, amelyet a tanárnak kommentálnia kell. A közmondásokkal és szólásokkal való megismerkedés, a népi szókincs fejleszti a gondolkodást, gazdagítja a diákok szókincsét. Így például a felszólító mód formáinak tanításában (az igéknél) adható a „Keveset beszélj, sokat hallgass!” közmondás, vagy amikor összetett szerkezetű mondatokat tanítunk, „Az ember tanul, míg él”, „Ha nem látnád a rosszat, nem ismernéd a jót”, „Aki rosszat tesz, rosszat talál”, „A munka szépíti az embert, a lustaság csúnyítja” stb. közmondás.

Amikor a diákok már több közmondást és szólást ismernek, játékokat lehet velük szervezni:

Keressen közmondást megadott szó alapján. Pl.: „rossz” – „Aki rosszat tesz, rosszat talál”, vagy fejezze be a közmondást (Amikor a közmondás két vagy több egyszerű mondatból áll, a tanár kimondja az első predikatív egységet, és a diákok folytatják a megfelelő kötőszó használatával, pl.: A tanár: „A nyelvnek csontja nincs; A diák: *De csontot tör.*”)

A diákoknak nehezebb feladatot is adhatunk. Pl. Írják le anyanyelvük legérdekesebb közmondásait a „gazdagság és hatalom” vagy „nyelv és könyvek” témájában, és hasonlítsák össze őket az analóg bolgár közmondásokkal megmagyarázva a közös gondolatot. Pl.: „Jó szó vaskaput is nyit” – bolgár közmondás, amelynek megfelelő: „A szívből jövő szó három télen át melegít” (kínai) és „Hideg tea és hideg rizs elviselhető, de a rideg tekintet és a rideg szavak elviselhetetlenek” (japán).

A diákok szeretik országuknak azokat a meséit mesélni, amelyeknek címeként egy közmondássá vált régi bölcsesség szerepel, mint például egy bolgár népmese „Aki nem dolgozik, ne is egyék” címmel.

Olyan nyelvtani jellegzetességek megszilárdításánál, amelyek a melléknevek és számnevek mondatban való használatával kapcsolatosak, a tanár felhasználhatja a következő találós kérdéseket:

– Melyik négy tengernek van szín-neve? (Fehér, Fekete, Vörös, Sárga)

– Hét testvérnek egy-egy nővére van. Hány a nővér? (Egy.)

Egy fának tizenkét ága van, minden ágán négy fészek, minden fészekben hét tojás.

Mik az ágak, a fészkek és a tojások?

(A hónapok, a hetek és a napok.)

Az idegen nyelv tanításában a szórakoztató foglalkoztatás formái közvetlenül hozzájárulnak a nyelvtani ismeretek megszilárdításához, s azok új feltételek közötti és érdekes formákban való használatához.

### IDÉZETT IRODALOM

Vitanova, 1976.: *N. Vitanova: A játék. Szociális rendszer.* Szófia, 1976.

Vigotszkij, 1966: L. Sz. Vigotszkij: *A játék és hatása a gyermek pszichikai fejlődésében.* Voproszű pszichologii 1966/6.

Gicsev, Karamiteva, 1980.: T. Gicsev, Z. Karamiteva: *A játékok elmélete.* Szófia, 1980.

Igrova Dejnoszt, 1977: *A játékbeli tevékenység.* Szófia, 1977.

Kottira, 1967: Fr. Kottira: *A munka és a játék az angol nyelvi órán.* „Metodika Prepodovaniija inosztrannüh jazükov za rubezsom” Moszkva, 1967.

Natev, 1971.: At. Natev: *A színház mint művészet.* Szófia, 1971.

Tihomirov, 1966: V. Tihomirov: *A vetélkedés, a tanulók aktivizálásának módszere.* Russzkij jazük v nacionalnoj skole. Moszkva, 1966/1.

### FELHASZNÁLT IRODALOM

T. V. Bagdaszarova: *A játék elemei a tanórán.* Nacsalnaja Skola 1962/2. 44–46. l.

V. G. Vetyickij: *Foglalkoztató nyelvészet.* Moszkva, 1966.

T. J. Gorbucova: *Játékok az orosz nyelv óráin.* Nacsalnaja Skola 1962/2.

O. Govene: *Játékok az idegen nyelvek óráin külföldön.* Voproszű obucsenija inosztrannüm jazükom na rubezsom Moszkva, 1978.

N. V. Imedadze: *A második nyelv megtanulásának és tudásának kísérleti-pszichológiai kutatásai.* Tbiliszi, 1979.

N. Kamenov: *Grammatikai játékok – A grammatikai ismeretek és helyesírási szokások megszerzésének útja.* „Obucsenieto po balgarszki ezik i literatura” Szófia, 1975.

Ant. Kocseva: *Játékok az orosz nyelvi órán.* Szófia, 1977.

R. Nurtazina: *A foglalkoztatás érdekesség (zanimatelnoszty)-elemei az orosz nyelvi órán és szakkörben.* Russzkij Jazük v nacionalnoj Skole 1970/1. 55–66. l.

J. Bard: *Pour lire, pour rire = Texte, en français facile,* ed. Hachette, 1975.

J. M. Caré, et F. Debusen: *Jeu, langage et créativité. Le français dans le monde,* ed. Hachette, Larousse Collec. 1978. B.E.L.C.

- J. Fiot: Le français par les mots croisés = Texte, en français facile, ed. Hachette, 1969.*  
*W. Gallimard: Jeu et réalité. L'espace potentiel, Paris, 1971.*  
*W. K. Lee: Language – teaching Games and Contest. Oxford, University Press, 1965.*  
*F. Migeot, J. Lesbo: La Balade imaginaire. C.L.A. Besancon, 1978/1979.*  
*A. Trainard: Des yeux pour apprendre une sélection de la revue Passe-Partout = Texte, en français facile, ed. Hachette, 1969.*

*(Fordította: Kraszteva Tanya)*

## A SZÓBELI IDEGENNYELVTUDÁS ELLENŐRZÉSÉNEK KÉRDÉSÉHEZ\*

Az idegennyelvű szóbeli kifejezőkészség, azaz a nyelvi kommunikációs készség teljesítményeinek felméréséhez, értékeléséhez tudvalevőleg még egész sor megoldatlan probléma kapcsolódik, amelyek többsége elsősorban a szóbeli kifejezőkészség lényegéből adódik. A valódi kommunikatív nyelvi teljesítmények tulajdonképpen alkotó teljesítmények. A tanulók és oktatók ennek ellenére naponta akarják, sőt kénytelenek felmérni fáradozásaik eredményét a beszéd-készség fejlődésének területén is. Az oktatási gyakorlat megköveteli a teljesítmények megállapítását, értékelését még akkor is, ha azt, mint a szóbeli teljesítmények esetében, részben még kialakulatlan oktatási eszközökkel kell is végezni.

Az itt következő dolgozat a szóbeli kifejezőkészség mérésével kapcsolatos néhány kérdéshez vitaindító kíván lenni, elsősorban a gyakorló tanárok számára. Ezek a megjegyzések abból az oktatási és hospitálási tevékenységből származnak, amelyet a Herder Intézetben a külföldi hallgatók körében folytattunk.

Annak ellenére, hogy már régóta az aktív beszéd-készség kialakítása jelenti az oktatás célját, mivel azt minden más nyelvi készség alapjának tartják, és sok tankönyv ennek következtében beszéd-központú szemlélettel íródott – a szóbeli teljesítmények értékelése az oktatási gyakorlatban problémát jelent. Sokszor forrása ez mind a tanulók, mind az oktatók elégedetlenségének.

A megfigyelések azt mutatják, hogy a szóbeli kommunikációs készséget – az íráskészséghez viszonyítva:

- ritkábban ellenőrzik,
  - nem rendszeresen és nem folyamatosan ellenőrzik,
  - nem vagy nem eléggé differenciáltan ellenőrzik és értékelik,
  - egyes esetekben ellenőrzik ugyan, de nem elég konkrétan, sem szóbeli minősítéssel, sem osztályzattal nem értékelik,
  - gyakran úgy értékelik, hogy annak semmiféle következménye nincs, ami azt jelenti, hogy az ellenőrzés során nyilvánvalóvá vált jó vagy rossz teljesítmény a továbbiakban az oktatási folyamatra semmiféle hatást nem gyakorol,
- az esetek többségében a szóbeli kommunikációs készség ellenőrzése csak 1-2 hallgatóra terjed ki, és az ellenőrzési tevékenység nem hat az ellenőrzésből kimaradó tanulók nyelvi-szellemi aktivitásának a fejlesztésére,
- majdnem kizárólag csak a tanár értékeli, és gyakran nem áll világos követelmény-rendszer, elérendő nyelvi cél az ellenőrzés előtt sem a diák, sem a tanár számára, s ennek alapján az esetlegesség, a szubjektivizmus lehetősége megnövekszik, gyakran az ellenőrzöttel sem közlik az elvárásokat, amelyeket vele szemben kitűztek,

: Zu Fragen der Kontrolle mündlichen fremdsprachigen Könnens (rövidítve közöljük).

– végezetül az ellenőrzés nem eléggé szerves része az oktatási folyamat egészének, nem kapcsolódik sem a gyakorlási célú, sem az új anyagközlő órákhoz.

Ha az említett hiányosságok okait vizsgáljuk, figyelembe kell vennünk, hogy a szóbeli ellenőrzés gazdaságtalanabb az írásbeli ellenőrzésnél, itt nem használnak oktatástechnikai eszközöket, sohasem lehet egyszerre teljes csoportot ellenőrizni.

Másodszor a kimondott szó felületessége megnehezíti a teljes megértést. Harmadszor a szóbeli teljesítmények összehasonlíthatósága és ezzel a mérhetősége annál csekélyebb, minél magasabb a teljesítményben az alkotó, a kreatív rész: annál nehezebbé válik egy részletekbe menő célszöveg vagy célkép mércévé történő kidolgozása.

Ezekkel a hátrányokkal szemben vannak előnyök is. Ezek azonban kevésbé látványosak, és ennek következtében kihasználatlanok maradnak. Közülük itt csak néhányat sorolunk fel.

– A szóbeli teljesítmény felmérése többoldalú, ill. részletesebb lehet, mint az írásbeli teljesítményé (feltételezve, hogy a szóban megválaszolandó kérdések száma nincs limitálva, mivel mindig megvan a lehetősége annak, hogy a vizsgáztatás során a vizsgázónak további, egyre inkább részletekbe menő kérdéseket tegyenek fel, visszakérdezzenek valamire, impulzust adjanak a vizsgázónak ahhoz, hogy további megnyilatkozásokat tegyen).

Ezáltal a szóbeli ellenőrzés egyértelműbb lehet, mint az írásbeli.

– Differenciáltabb lehet a feladat kitűzése is, jobban alkalmazkodhat a vizsgázó személyiségéhez. Az ellenőrzés folyamata ezáltal erősebben irányulhat az egyéni teljesítmények gazdagsága felé. A szóbeli ellenőrzés igazságosabb lehet, mint az írásbeli.

– Ezáltal az ellenőrzés személyiségserkentő hatása megnő. A rossz eredmény is stimulálhat, amennyiben a diák elismeri, hogy az osztályozás igazságos volt.

De nemcsak a szóbeli ellenőrzésnek az írásbeli ellenőrzéssel szembeni előnyei jelentik azt az okot, amiért érdemes több figyelmet szentelniük ennek a kérdésnek, hanem az is, sőt elsősorban az, hogy ez a követelmény a nyelv szociális és pszichológiai jelentőségén alapszik.

– A kommunikációs gyakorlatban a szóbeli nyelvi gyakorlat dominál. Méginkább áll ez a diák személyiségfejlődésére: a társadalom tagjai közötti szociális kapcsolatok elképzelhetetlenek olyan alapvető kommunikációs folyamatok nélkül, mint információfelvétel, információtovábbadás – állásfoglalás, értékelés, és mindez a szóbeli szférában.

Ami a felsőoktatás kommunikációs szféráit illeti, itt is mint mindenhol:

– a szellemi teljesítmények csak nyelvi teljesítmények útján realizálhatók és érhetőek el, mégpedig elsősorban a szóbeli nyelvi teljesítmények útján. Az olyan nyelvi tevékenységek, mint hallás, olvasás, írás, valamint a belső beszéd (normális esetben) nem fejleszthetők a báziskészség: a „külső” beszéd nélkül. Ez érvényes – mutatis mutandis – az idegennyelvi tevékenységre is.

Tapasztalataink azt mutatják, hogy az idegennyelv oktatás minősége javítható az ellenőrző-elemző tevékenység hatékonyságának növelésével, s különösen a szóbeli kifejezés területén történő ellenőrző-elemző tevékenység hatékonyságának a növelésével.

A továbbiakban szeretnénk néhány gondolatot kifejteni a hallgatók elé állított követelményekről, amelyek az idegen nyelv oktatásában a szóbeli kifejezőkészség ellenőrzésével vannak kapcsolatban.

A szóbeli ellenőrzést nagyobb számban és pontosabban kell megtervezni.

Mint a bevezetőben említettük, a gyakorlatban gyakran hiányzik a megfelelő számú osztályzat a beszédképességgel kapcsolatban, azaz a szóbeli szféra megfelelő mértékű teljesítményellenőrzése. Kétségtelen, hogy a 12 hetes intenzív kurzus alatt 2-3 osztályzata egy-egy hallgatónak nem nyújt biztos alapot egy olyan komplex nyelvi tevékenység értékeléséhez, mint a beszéd.

Elsősorban tehát mennyiségileg több ellenőrzésről lehet szó. A napi 5 órás nyelvoktatás során, amennyiben beszédközpontú tananyag áll rendelkezésre, ez a cél tökéletesen elérhető.

Ennek a célnak az eléréséhez fontos feltétel az, hogy az ellenőrzési lehetőségeket szervesen beépítsük a tanmenetbe. Már az első, az egy-egy nagyobb anyagrész főbb vonásait meghatározó ütemtervben, majd később, a részletes tanmenetben, s végül a napra, ill. órákra lebontott óravázlatban megfelelő és kedvező metodikai-didaktikai helyet kell biztosítani a szóbeli kifejezőképesség ellenőrzésének. A hallgatókban ki kell alakítani a szóbeli ellenőrzéshez való pozitív hozzáállást.

Az ellenőrzési tevékenységnek a hallgatókban nemcsak teljes megértésre kell találnia, hanem aktív együttműködési készséget is ki kell váltania. Másféle hozzáállásra van szükség, mint amilyen az oktatás hétköznapijaiban szokásos.

Gyakran nem gondolunk arra, hogy nemcsak az értékelés eredményeiből fakadó további programok javítják a hallgatók nyelvi teljesítményeit, hanem maga az ellenőrzési folyamat is. Amennyiben lényeges tartalmat, nyelvi eszközöket, kommunikációs eljárásokat tartalmaz az ellenőrzés anyaga, úgy ez további bevésési hatást eredményez, amely annál nagyobb, minél világosabb a hallgatók előtt a tartalom fontossága, és minél jobban koncentrálja szellemi energiáit az ellenőrzés során. Ezen az úton érvényesül az ellenőrzés teljesítményszerkentő, stimuláló hatása.

Végül a megértéshez és átéléshez szorosan kapcsolódik a hallgató készsége, az ellenőrzésben való aktív részvétele. A hallgatónak képesnek kell lennie arra, hogy

- alaposan és önállóan felkészüljön az ellenőrzésre,
- maga is értékelhesse önmagát, tehát meg kell ismertetni vele a célszöveget, az elvárásokat és az értékelés kritériumait, továbbá, hogy a hallgató az ellenőrzés értékeléséből fakadó további gyakorlatokat éppúgy, épp olyan aktívan végezze el, mint az ellenőrzésre való felkészülést.

Ilyen motivációval és így végrehajtva az ellenőrzések megszabadulhatnak a vizsgadrukktól és még mindennapi szokássá is válhatnak, mert végülis egy ennyire intenzív tréning-program még a leggyengébb hallgatónál is kiválthat sikerélményt.

### **Az oktatást beszédközpontúan kell megtervezni**

Annak, hogy a beszédellenőrzés túl kevés alkalommal történik, nem ritkán az a felfogás az oka, mely szerint csak egy hosszabb oktatási periódus után lehetséges a beszédképesség mérése. Az első leckénél, ill. az első hetekben kevés a nyelvi anyag, kevés témáról lehet beszélni, tehát az ellenőrzési lehetőség is kevés. Tapasztalataink szerint ez csak abban az esetben igaz, ha az oktatás nem eléggé beszédközpontú, amikor a nyelvi ismeretek oktatásába nem eléggé integrálják az aktív beszédképesség fejlesztését, amikor az óratípusok mereven el vannak választva egymástól, amikor tehát sok olyan óra van,

amelyek tervezése és kivitelezése nem járul hozzá a beszédkészség fejlesztéséhez, amelyek végső soron a beszédkészség fejlesztése a szövegek kikérdezésében merül ki. Ez a kérdés lényegében már az ellenőrzési fázis és az oktatás egyéb mozzanatainak kapcsolatát érinti, azt, hogy hogyan hat a gyakorlási fázis minősége az ellenőrzési fázis megtervezésére és fordítva, hogyan hat vissza az ellenőrzés a gyakorlási fázis megszervezésére.

Ezért érdemes tehát az oktatást kezdettől fogva beszédközpontúvá tervezni. Amennyiben ez sikerül, már nemcsak a lecke szövegei szolgálnak a beszédkészség fejlesztésének valamint ellenőrzésének kizárólagos alapjául.

Ha a gyakorlási fázis során a nyelvtani és lexikai struktúrák úgy állnak össze szerves egésszé, hogy azok értelmes szövegeket alkotnak, amely lehetővé teszi a hallgatók kommunikációs nyelvi tevékenységét, akkor hamarosan megnövekszik a szóbajóhető beszédtemák száma, amelyek dialógus vagy monológ formában a hallgatók által feldolgozhatók, és ezzel mindig új, sokféleképpen kombinálható ellenőrzést tesznek lehetővé.

### **Az ellenőrzést annyira variálhatóan kell megszervezni, amennyire csak lehet**

Ismeretes, hogy a szóbeli kifejezőkészség ellenőrzése a teljes tanulócsoport jelenlétében történik. Ha tízszer tesszük fel ugyanazt a kérdést, és rájuk tíz megközelítően azonos feleletet kapunk, ez a hallgatószámára kevés stimuláló hatást jelent, és a teljesítmények egyre inkább memóriaellenőrzéssé válnak. Ezért fontos, hogy a már említett gyakorló és ellenőrzési folyamatokban a témák kombinációs lehetőségei mellett a kommunikációs feladatok is a lehetőség szerint variálhatók legyenek. Például a beszélőnek ill. a beszélgető partnereknek egy kommunikációs feladathoz továbbiakat lehet hozzáfűzni, ha a feladat másodszor kerül feldolgozásra. Ezáltal nő a beszédaspektusok száma. A beszélgető partnerek új tényanyagokra vonatkoztatják a témát, tehát a beszélgetés tartalma kibővül stb.

A kommunikációs feladatoknak a tanár által történő variálása történhet verbális úton is, de társulhat hozzá vizuális oktatási anyagok használata is pl.:

- egyes képek variációi,
- képsorozatok variációi,
- az alapfóliákra helyezett kiegészítő fólia,
- mozgatható mágneses elemek a fólián vagy az applikációs táblán,
- néma oktatófilm stb.

Azoknak a hallgatóknak, akiket megfelelően előkészítettek, nagy élvezetet jelent a szövegek transzformációs, variációs lehetőségeinek a felfedezése, azok segítségével új szövegeknek, ill. témavariánsoknak a kialakítása, és a sokoldalú önkontroll lehetősége.

Közismerten nagy hatást gyakorol a hallgatókra, ha az ellenőrző kérdések megszerkesztésében részt vehetnek. Ezt nem szabad lebecsülni. A hallgatók életkori sajátosságai szerint az ellenőrzések játékos, ill. versenyszerű jelleget ölthetnek.

Csak néhány lehetőség a sok közül:

- adott témához vagy szituációhoz kérdéseket kell készíteniük egymás számára;
- a lehetséges válaszokat maguknak kell megformálni (gyengébb hallgatók az írásos jegyzeteket is segítségül hívhatják);
- a feleletekből adódó lehetséges új kérdéseket elő kell készíteni.

Ellenőrzési variációk:

1. A diákok párokba osztva párbeszédet folytatnak. A teljesítmény értékelésénél figyelembe kell venni, hogy írásképhez kötött vagy szabad beszélgetés folyik-e.

A különböző nehézségű feladatok (szabad, előkészített ill. spontán beszéd stb.) közötti arányokat az ellenőrzés és eredményeinek értékelése során megfelelő módon biztosítani kell.

A táblánál regisztrálja a tanár vagy egy diák, hogy hány választ alkottak összesen, és jelöli azokat, amelyek vagy tartalmilag vagy nyelviileg helyesek ill. hibásak voltak. Az előre megállapított elvárások alapján a csoport közösen értékelheti a teljesítményeket.

2. Adunk egy kis időt, hogy annyi választ alkossanak, amennyit csak tudnak.

Egy közbülső fokozat: nem adjuk meg előre az időt, az értékelésnél azonban mérjük, és a válaszok számával (csak a helyes válaszok számával) arányba hozzuk.

3. A beszélgetőpartnernek nemcsak a kérdésre kell felelnie, hanem meg kell próbálnia magának is annyi kérdést feltenni, amennyit csak lehet. Vagy mindenfajta kérdés megengedett, vagy bizonyos típusúak tilosak (pl. ilyenek: Te is? És Te?).

A több leckét átfogó ismétlések alkalmával (pl. vizsgák előtt) megbízhatjuk a hallgatókat azzal, hogy a már feldolgozott szövegekhez kérdéseket állítsanak össze, úgy, hogy azzal természetesen fontos szakmai ismereteket pl. a szaktárgyak anyagát reaktiváljuk, erősítjük meg. Eközben a hallgatók kartonokra vezethetik, hogy mely szakterületeken nem tudnak még elég jól kérdezni, ill. felelni.

Általában legyen adott a lehetősége annak, hogy a kevésbé jó teljesítmények kijavíthatók legyenek. A diákok kapjanak lehetőséget, hogy addig gyakoroljanak egymással vagy magnoval, miközben a tanár időről-időre javítja a hibáikat, míg elég biztosnak érzik magukat ahhoz, hogy önként megismételjék a kontrollt, amelyet a tanár a gyakorlati feladatoknak megfelelően variál.

Az ismertetett variációnak egy másik közbülső fokozata az, hogy a kérdéseket papírszeletekre írjuk, és mindenki húz egyet, mint valamilyen társasjátékban. A kérdést húzhatja az is, aki a kérdést majd felteszi, de az is, aki rögtön válaszol rá. Ezek az írásbeli segítségerek egyre csökkennek, de az is lehet, hogy azok helyett a kérdések helyett, amelyek megválaszolása már nem jelent nehézséget, újakat teszünk fel. Másik lehetőség az, hogy a dialógus idejét megrövidítjük, miközben a megválaszolandó kérdések száma változatlan marad.

A rossz ellenőrzési eredmények a következőkből is származhatnak.

– A szóbeli ellenőrzést nem jelezték előre, és így a hallgatóknak nem volt idejük a felkészülésre;

– Nem volt megfelelő az ismétlendő anyag megjelölése (pl. csak annyit közöltek, hogy „az 5. lecke”). A hallgatókat azonban nem tették képessé arra, hogy a leckék szövegeiből önállóan kiemeljék azokat az információkat ill. nyelvi eszközöket, amelyeket az új szövegbe át kell vinniük. Ezáltal csak arra lesznek képesek legjobb esetben is, hogy reprodukálják a tankönyv szövegeit.

Az ellenőrzés tanulságait le kell vonni.

A bevezetőben beszéltünk arról, hogy az oktatási gyakorlatban a szóbeli ellenőrzésnek általában semmiféle következménye nincs. Ugyanakkor nem szorul magyarázatokra az, hogy az ellenőrzéseket azért végezzük, hogy a diák számára világossá tegyük tudás-szintjét, és teljesítményének javítására ösztönözzük. A szóbeli teljesítmény ellenőrzése



aligha töltheti be célját, ha úgy történik, hogy a diák egy témáról beszél, a tanár minden hibánál félbeszakítja, a helyes formát ismételteti, és végül a tanár anélkül, hogy a teljesítményt értékelné, folytatja az oktatómunkát tovább.

A fenti helyzet nem kitalált: a szóbeli ellenőrzés két fő hiányosságára világít rá:

- a hibás teljesítmények kevéssé effektív javítására,
- a következménynélküliségre, ami azt jelenti;
  - hiányzik a teljesítmény értékelése,
  - hiányoznak azok az intézkedések, amelyek a diákot képessé teszik ismereteinek kiegészítésére, nyelvtudásának javítására.

Ennek a cikknek a keretében csak utalhatunk arra, mivel a jelenségnek lélektani okai vannak, hogy a hallgató félbeszakításakor történő hibajavítás nem helyes. Ehhez járul még az is, hogy a javítgatásainkkal a mérési eredményeket is meghamisítjuk. Azonkívül sokszorosan beigazolódott, hogy az ellenőrzés során kijavított hibát a diák helyesen, de csak felületesen ismételte ill. ismétli.

A javítás majdnem egyáltalán nem marad meg az emlékezetében s ezért a hiba egészen rövid időn belül ismét előfordul. Hatékonyabb módszereknek bizonyultak a következők:

- a szóbeli teljesítményt magnóra kell venni,
- a tanár jegyezze fel a hibákat és azokat a helyes elemeket is, amelyek az értékeléskor különös súllyal esnek latba,
- rögzítsék a diákok maguknak egyéni teljesítménykomponenseiket (tartalmi, ill. nyelvi hibák, beszédtempó, logikai felépítés stb.).

Anélkül, hogy mélyebben foglalkoznánk az értékelési, javítási és gyakorlási folyamatok minden fázisával, ezúttal csak a következőket emeljük ki:

1. Eltekintve attól, hogy milyen időpontban milyen gyakorlatok keretében, milyen hibákat javítunk; attól, hogy egyénileg vagy az egész csoporttal javítunk és gyakorolunk, elsősorban mindig a pozitívumokat kell kiemelnünk a teljesítményekből, és meg kell dicséernünk a hallgatókat. Az oktatási gyakorlatban általában a hibák, a nem kielégítő teljesítmények állnak az értékelés középpontjában, és ezzel lemondunk fontos motivációs lehetőségekről.

2. Nemcsak a tanár, hanem a diákok számára is értékes eszközt jelenthetnek a hibakartonok, amelyek segítségével a hallgatók nyomon követhetik hibáik leküzdését. A tanárok hibakártyái tartalmazhatják:

- az egyes diákok legfontosabb ill. tipikus hibáit,
- az egész csoport legfontosabb ill. tipikus hibáit,
- az egyes diákok hibáinak összesítését, amelyek az összes ellenőrzés során gyűltek össze.

Ahhoz, hogy a hibakártyák segítségével a diákokat aktív közreműködésre készítsük, meg kell mutatnunk nekik, hogy milyen formában lehet a hibajegyzéket vezetni. Ehhez használatunk táblát, fóliát vagy magnófelvételt. A magnófelvételek segítségével a szóbeli teljesítmények tetszés szerint megismételhetők. A kritikus helyeknél addig időzhetünk, ameddig az szükséges, hogy a csoporttal a leggazdaságosabb formában vezethessük rá a hibakártyára a problémát.

3. Miután értékeltük és osztályoztuk a teljesítményt, azonnal gyakorlatokat kell csinálnunk a kijavított hibák helyes megoldásainak bevésésére. Ehhez ismét bő választék áll rendelkezésünkre, de közülük csak néhányat emelünk ki:

- a teljes szóbeli teljesítmény ismételt meghallgatása, megszakításokkal, a hibák írásban történő javításával.
- a hibás teljesítmények részletekbe menő, javított helyeinek ismételése,
    - az ellenőrzött hallgatóval,
    - az egész csoporttal,
    - önálló feladatként a diák számára,
    - az oktatásban többszöri visszakanyarodás a nyelvi rendszer jelenségeinek síkjára, amelyek a hibákhoz vezettek, vagy a nyelv működésbeli területén, az ismeretanyagok síkján, amelyek az ismeretbeli hiányosságokhoz vezettek.

Ezek a többszöri visszakanyarodások pl. a következőképpen realizálódhatnak:

- A nyelvtani ismeretek hiányosságainál az illető jelenség (pl. a mellékmondat vagy egy mellékmondat típusa a németben) egy egész oktatási napnak a nyelvtani vezérfonala lehet, függetlenül attól, hogy a tanmenet szerint arra a napra mi a nyelvi téma, az előre eltervezett nyelvi ismeretanyag. Az oktatási folyamat alkalmas helyein ki kell emelni az illető jelenséget, ismételni, tudatosítani és gyakorolni kell. Hasonlóképpen járhatunk el, ha a tudásanyagban mutatkozik hiányosság. Ha például a hallgatónak az ellenőrzés során nehézséget okoz az intenzív beszéd, akkor az iniciatív beszéd formái (kérés, felszólítás, kérdés stb.) váljanak egy óra vagy a tanítási nap, esetleg egy hosszabb időegység vezérmotívumaivá. Eközben vagy az ellenőrzött hallgató, vagy az egész csoport, vagy egy kisebb csoport mindig újból konfrontálható a kiválasztott jelenséggel. Az ilyen gyakorlatoknak a külső formája is változatos lehet. A tanári ráhatást felválthatják a verseny jellegű játékok pl. minden hallgató jegyzi, hogy a kiválasztott struktúra hányszor fordul elő adott időn belül a tanár vagy egy diák szóbeli megnyilatkozásában ill. az írott szövegben. Utána a legjobbakat bemutatjuk.

Mint a bevezetőben említettük az idegennyelvi beszédképesség ellenőrzésével kapcsolatban sok elméleti és tapasztalati aspektus említetlen maradt, avagy csak felületesen nyert említést. Behatóbb tanulmányozás szükséges ahhoz, hogy ezt az első lépést, amely csak vitaindító kívánt lenni, újabbak kövessék.

*(Fordította: Kovács Ferencné)*

## AZ ÁLTALÁNOS NYELVI KÉSZSÉG FEJLŐDÉSE A TÖRTÉNELEM ÉS A LENGYEL ORSZÁGISMERET FOGLALKOZÁSOKON\*

A lengyel országismeret és történelem foglalkozásokon a módszertani anyagok feldolgozásával fejlődnek az egyetemi tanulmányok folytatásához feltétlenül szükséges nyelvi alapkészségek, nevezetesen az élő beszéd megértése, az olvasás és írás.

A külföldi hallgatók tanításának első heteiben az első fejlesztendő készség a beszéd. Amikor a hallgatóknál a legfontosabb nyelvi alrendszer, ti. a fonológia és a szórend automatizálódik, akkor válik az előbbiekkal egyenrangúvá az írás és az olvasás.<sup>1</sup>

L. Zabrocki véleménye szerint: „A nyelvtanítás olvastatással, vagyis a nyelv grafikus kódjának elsajátíttatásával való kezdése ellentétes a nyelvészet elméleti általánosításával. Ez a gyakorlatban is gyenge eredményt ad.”<sup>2</sup>

Nyolc hét nyelvtanulás után kerül bevezetésre a lengyel országismeret és történelem tantárgyak a humán továbbá a közgazdász-szociológus csoportoknál, ezért további két-három héten keresztül az írás-olvasás terhére az élőbeszédet és annak megértését előtérbe kell helyezni.

A más anyanyelvű számára a történelemtudományi szövegek a mindennapi nyelvnél sokkal nehezebbek, ezért nem is lehet a történelem és országismeret tantárgyakba túl sok új nyelvi elemet beiktatni.

A történelem és országismeret foglalkozásokon az első hetekben sokszor használnak fel térképeket, ábrákat, illusztrációkat, diákat, amelyek kétségkívül segítenek a tanulóknak abban, hogy a különböző törvényszerűségeket, jelenségeket, meghatározásokat megértsék és rögzítsék.

A vizualitás megkönnyíti a tananyag emlékezetbe vésését, de nem mindig könnyíti meg a kifejezések szemantikai vonatkozásainak megértését.

Igen fontos a lengyel nyelvi foglalkozásokon a szerepjáték módszere, amely ritkán, vagy egyáltalán nem valósítható meg a történelem – országismeret foglalkozásokon. Itt is előfordulnak egyes idegen fogalmak, amelyekre a tárgy megpróbálja a hallgatót asszociáltatni, de a konkrétum megtalálása a társadalomtudományoknál nem könnyű. A humán és közgazdász-szociológus csoportoknál az „Óslávok élete” témát tárgyalva Biskupiu képét, továbbá a termelő erők fejlődését és öltözeteket bemutató illusztrációkat használunk fel, vagy a „Lengyel állam megalakulása és fejlődése” c. összefoglaló ismételtes keretében az Archeológiai Múzeumba szervezünk látogatást, sőt a tanév végén lengyelországi kirándulást teszünk a „Piast királyok nyomában”

A „Lengyelország földje és népei” c. foglalkozásokon világ- Európa- és Lengyelország térképeket használunk fel, továbbá a lengyel táj szépségeit bemutató diákat, statisztikai évkönyveket, a „Második világháború” és a „Lengyel Népköztársaság megszületése” c. témáknál a Lodzi Munkásmozgalmi Múzeumot látogatjuk meg és filmet vetítünk.

\* –: Rozwijanie sprawności ogólnojęzykowych na zajęciach z historii i wiedzy o PRL

Minden alkalmazott audiovizuális anyag közvetítő szerepet tölt be a nyelvi jelek (hangok és annak grafikus megfelelői) és azok valóságos megfelelői, a szöveg elemei és tárgyai között és a lengyel nyelv kontextualizálására szolgálnak. Tehát a lengyel nyelv elemeinek jelbeli formáit szorosan kötniük kell azok szemantikai minőségéhez, a történelmi fogalmakat közvetítő képi jelekhez. Mindenekelőtt közlemény jellegűeknek kell lenniük, ez azt jelenti, hogy reprezentálniuk kell a dolgok, tevékenységek, események legfontosabb jellemzőit. Így például, ha a közgazdász csoportokat az óslávok foglalkozásaival ismertetjük meg, akkor azzal kapcsolatos illusztrációkat, vadászt, halászt, földművest valamint szerszámaikat, íjat, horgászbót, hálót, ladikot, kapát mutatunk be. Ez kiválóan szolgálja mind a történelmi fogalmak megismerését, mind pedig a nyelvoktatást (pl.: N.: Ki ez? S.: Ez vadász. N.: A vadász mivel foglalkozik? S.: A vadász vadászattal foglalkozik. N.: Hogy nevezik a vadász szerszámát? S.: A vadász szerszámát így nevezik.)

A vizuális segédeszközök csak akkor töltik be didaktikai szerepüket, ha megfelelően elő vannak készítve és megfelelő időben és céllal kerülnek felhasználásra. A pszichológusok véleménye szerint: „olyan ábrák, amelyek nem a főtartalomra vonatkoznak, nem szükségesek, és nem meghatározók a megértés szempontjából”.<sup>3</sup>

Az idegen nyelv oktatásában egy sereg szót egyáltalán nem lehet képeken bemutatni. Ezeket a szavakat először ki kell mondani, hogy a hallgató felismerje a kiejtett hangokat, majd a hallgatóval ismételtetni kell, hogy felismerjen minden hangot, addig amíg önállóan helyesen le tudja írni.

Igen gyakran előfordul, hogy a külföldi tanuló nem érez különbséget a tanult idegen nyelv és saját anyanyelve hangjai között. Tehát az idegen nyelv hangjait megpróbálja anyanyelve hangjaival helyettesíteni, és a grafikus kódok alapján egy saját hangjelsozortat kialakítani. Éppen ezért a külföldiek nyelvtanításában hangsúlyos szerepet kap a rendszeres ismétlés, valamint a kiejtés állandó korrigálása. Az országismereti tárgy oktatásának első két hónapjában (november–december) a humán és közgazdász-szociológus csoportoknál javasoljuk a „négy személyes rendszer” módszerének széles körű alkalmazását „kérdés-felelet, kérdés-felelet” formájában.

A módszertani változásokat lépcsőzetesen, a hallgatók percipáló készségétől függően kell bevezetni. A hallgatóktól hosszabb, teljesebb, az oktatott tárgyra vonatkozó önálló választ fokozatosan lehet megkövetelni.

A történelem és az országismeret foglalkozásokon a nyelvi fordulatok begyakoroltatását és aktivizálását az oktatás első fázisában a kis lépések módszerével végezzük. A történelem tananyag egymáshoz logikailag és módszertanilag kapcsolódó kis, de fokozatosan egyre nagyobb és nyelvtanilag bonyolultabb szakaszokra tagolódik. Az alapszókincset és a nyelvtani alapot a hallgatókkal a nyelvi képzés bevezető szakaszában sajátíttatjuk el. Annak érdekében, hogy a hallgatókat a tanulásra, a nyelvi készség fejlesztésére ösztönözzük, a „dialogus” módszert alkalmazzuk, amelynek legegyszerűbb elemei a kérdés és a felelet. Ennek a képességnek az elsajátítását nehézsége szerint szakaszokra bontottuk. 4–6 hetes képzés után a monológok egyre hosszabbak és önállóbbak lesznek. Számos automatizálási gyakorlat valamint az állandóan bővülő szókincs vezet a hallgatók tantárgyi, nyelvi tudásszintjének növeléséhez.

El kell kerülni túl sok részlet összekapcsolását, a részletekből az általánosba, a konkrétból az absztraktba, a tényből az általánosításba való átmenetet. Először a megértés, a

beszéd képességét kell gyakoroltatni, és csak utána kell a hallgatóknak a lengyel történelemre vonatkozó ismereteit formálni.

A második félévben a tanulócsoporthoz többségénél már lehet előadásokat, gyakorlatokat is tartani a lengyel középiskolák színvonalán, továbbá szemináriumokat, a hallgatók által előkészített referátumokat, vitákat szervezni. Itt arról van szó, hogy egyre gyakrabban kell a hallgatót arra készíteni, hogy a mondanivalóra koncentráljon azaz, hogy arra figyeljen hogy mit mond, és ne arra, hogy hogyan.

Így tehát az országismereti előadásokon a történelmi tartalom közlése egyben a nyelvi fordulatok aktivizálásának eszköze, a nyelvi készségek fejlesztője, gyakorlatilag a lengyel nyelv tanulásának egyik formája.

L. Zabrocki, a kommunikációs valamint a nyelvtanítás kibernetikus modelljét elemezve rámutatott arra a különbségre, amely a tananyag átadása és elsajátítása esetén a nyelvi és nem nyelvi módszerek között áll fenn.

A külföldieknek szervezett lengyel nyelvtanfolyamok esetében itt a szaktárgyakról van szó.

„A nem nyelvi úton átadott információk elsajátítása a tudat csatornáján keresztül történik, viszont a nyelvtani típusú információk (nyelvi struktúra) a tanuló gondolatában rögződnek, a tudat részvétele nélkül, a tudat részvételének tényezője a kifejezés-elemek elsajátításánál lép fel.”<sup>4</sup> Így tehát a történelem és az országismeret tárgyak elsősorban a tudat szintjén hatnak. Az ezeknek a tárgyakban közölt ismeretek a tudat küszöbét átlépve a gondolatokban raktározódnak, és később innen kerülnek elő. Ezzel egyidőben viszont a tudat alatt ezeknek az ismereteknek el kell válniuk a nyelvtani struktúráról, de kapcsolódniuk kell szemantikai szempontból. A szemantikai összefüggések gyorsabban és könnyebben rögződnek, amennyiben előzőleg átélt tapasztalatokhoz kapcsolódnak. A hallgató gondolkodásában, főleg a második félévben a nyelvtani struktúrák kiválasztása már szinte mechanikusan, majdnem a tudati küszöb alól kell, hogy megtörténjen.

A történelem és az országismeret tárgyak tanítása egyidejűleg két síkon történik:

1. A külső – hallás-látás-mozgás síkján, ahol a nyelvoktatási foglalkozásokon megismert nyelvi formák begyakoroltatása történik meg.
2. Belső – jelentési (fogalmi) síkon, ahol az adott nyelvtani formák adott történelmi tartalmat közvetítenek, széles szöveges kapcsolatokban a megismert tények szemléletmódját tanítja, hozzákapcsolja a hallgató meglevő tudásához, tapasztalatához a tanulmányt.<sup>5</sup>

Néha megtörténik, hogy nemcsak a fogalom, hanem annak rövid meghatározása sem közelíthető a hallgató anyanyelvének eddig megismert fogalmihoz (robot, hetman stb.). A tanárnak ezért nagy erőfeszítéseket kell kifejtenie, hogy a hallgatók fogalmi-lexikális rendszere megfelelően fejlődjen, ez viszont a nyelvi fordulatok begyakoroltatásánál magasabb szintű tevékenység. Annál is inkább, mivel a történelem és országismeret tárgyak oktatásában a hallgatók által elsajátított nyelvtani modelleket csak olyan mértékben kell lexikálisan kiegészíteni, amennyire ezt a hallgató stúdiumai megkívánják. Javasolható tehát, hogy a nyelvi fordulatok aktivizálására alkalmazzuk a következő módszereket: előadás, vita a kiválasztott témában, referátumok, szakszövegek olvasása, aspiránsok csoportjában szakirodalom, tudományos dokumentációk gyűjtése, megvitatása.

A lengyel nyelv teljes megismerése a lengyel szokások, a kultúra megismeréséhez kapcsolódik. A nyelv ugyanis a kultúra terméke és egyben tükré. Ezért az előkészítőn tanuló diákok számára egy szélesen értelmezett ideológiai képzési akciót szervezünk, amelynek az a célja, hogy a hallgatók megismerjék jövőbeni tanulmányaik országát, valamint azoknak az embereknek a szokásait, akik között az elkövetkezendő esztendőben élni fognak.

Ezért az országismeret tárgynak nem lehet csupán az a célja, hogy megismertesse a hallgatókat Lengyelország politikai, gazdasági, társadalmi és kulturális folyamataival, jelenségeivel, hanem az országismeret és a többi tantárgyak egyidejűleg elmélyítik a lengyel nyelvtudást, gazdagítják a nyelvhasználat rugalmasságát, fejlesztik a külföldi hallgatók nyelvi készségét.

Emlékeztetni kell arra, hogy a speciális szókinccset fokozatosan kell fejleszteni, didaktikai, pszichológiai szempontból figyelembe kell venni a nyelvi asszimiláció folyamatát, ezért az új szavak ismételtesre lehetőséget kell biztosítani.

A történelem és országismeret tárgyban az az optimális, ha a hallgató a 8 hónapos kurzus alatt kb. 1400 szót tanul meg. Ekkor biztosítható, hogy a megtanult szavak mennyisége arányban áll a hallgató pszichofizikai lehetőségeivel.

A didaktikai eredményesség szempontjából az elsajátíttatás hatékonyságának meghatározói a következők:

a külföldi diákok általános ismeretszintje Lengyelországról és a világról (megszerzett tapasztalatok), a hallgató érdeklődése, motivációja, kora, egészsége, az adaptáció folyamata, az előadók képességei, a hallgatói kör létszáma, a tanulás intenzitása a didaktikai órák száma, a nyelvi-szakmai színvonal foka.

(Fordította: Szilágyi Mihály)

## IRODALOM

1. Por.W.Morton, *Dydaktyka języków obcych w szkole sredniej*, Warszawa 1978, s. 165; tenze, *Nowe horyzonty nauczania języków obcych*, Warszawa 1972, s. 159; L. Bloomfield, *Language History from „Language”*, New York 1965, s. 285, A. Prejbisz, *Sprawnosc rozumienia mowy*, „Języki Obce w Szkole” 1973, nr 5, s. 269; B. W. Bielajew, *Zarys psychologii nauczania języków obcych*, Warszawa 1969, s. 98; J. Orlowski, *Kształcenie operatywnosci języka rosyjskiego w kl. VIII–IX. L.O.*, „Chowanna” 1967, s. 494; M. Wisniewska-Mync, *Tekst a cwiczenia w mówieniu. Rkps artykułu na 25-lecie Stidum Języka Polskiego dla Cudzoziemców UL*, Łódź 1977, s. 1. *Archiwum SJPC*.
2. L. Zabrocki, *Językoznawcze podstawy metodyki nauczania języków obcych*, Warszawa 1966, s. 17.
3. B. Bielajew, pp.cit.s.98; J. Wesolowski, *Uwagi a projektowaniu materialów wizualnych do nauczania języka polskiego*, Rkps artykułu na 25-lecie Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców UL. *Archiwum SJPC*.

4. M. Modlibowski, *Umiejetnosc szybkiego czytania w jezyku ojczystym i jej wplyw na nauke jezyke obcego*, „*Neodidogmata*” IX, Poznan, 1976, s. 151–152; L. Zabrocki, *Cybernetyczny uklad komunikacji jezykowej*, „*Logopedia*” 1968, nr. 7, s. 3–22.
5. Prof. B.A. Jankowski, *Nauka jezyka obcego. Spojrzenie psychologa*, Warszawa 1973, s. 122–123.
6. Por. A. Prejbisz, *Czynniki determinujace efektywnosc szkolnego nauczania jezyka obcego*, „*Jezyki Obce w Szkole*” 1973, nr. 1, s. 1–7.

## PRÓBÁLKOZÁSOK A NYELVTANI STRUKTÚRÁK RENDSZEREZÉSÉRE

(A német mint idegen nyelv tanításának módszertanához)\*

Minden nyelvtanár számára ismert, hogy a nyelvtanítás legfontosabb feladata olyan készségek kifejlesztése, mint az értő olvasás, értő beszédhallás, olvasás és írás. A nyelvtan ebben másodlagos, szolgáló funkcióval rendelkezik, de elkerülhetetlen előfeltétele a fent nevezett célkitűzések elérésének. Intézetünkben 10 hónap alatt külföldi hallgatókat készítünk fel német nyelvű egyetemi tanulmányokra. Ez alatt a rövid idő alatt igen nagy mennyiségű nyelvtani anyagot kell megtanítanunk, gyakoroltatnunk, hogy bevéssődjön, hogy alkalmazni tudják. Ez arra készítet bennünket, hogy keressük azokat az utakat, amelyek munkánkat eredményesebbé teszik, a diákoknak pedig segítséget nyújtanak a nyelvtanulásban.

Gondolataink kiindulópontja két tény volt:

1. A nyelvtanítás során nő a diákok igénye meghatározott nyelvtani jelenségek rendszerezése, valamint azok szemléltetése iránt.
2. A „Deutsch intensiv” című tankönyv, amelyet használunk, ezt az igényt még nem elégíti ki eléggé.

Ebből kiindulva sok tanár igyekezett szemléltetni a nyelvtani struktúrákat, és azokat a példákat, sémákat, amelyeket a tanítás során felhasználtak, a hallgatókkal beiratták a nyelvtani füzetükbe. Kiderült azonban, hogy az ilyen ábrázolások nem kielégítőek, mert a diák ily módon nem kap áttekintést az összes addigi anyagrészeiről. Például a melléknév ragozása a határozott névelő után a 25. leckében van, a névelő nélküli ragozás viszont csak a 40. leckében. Ebből következik, hogy a melléknévragozás táblázatai a nyelvtanfűzet különböző lapjain jelennek meg, s ezáltal a munka ezzel a fűzettel a diákok számára nehezebbé válik. Egyes tanárok ezt a hiányt észrevették, és megpróbálták ezt a nyelvtani részt táblázatokkal, ábrákkal összefoglalni, rendszerezni.

Elhatároztuk, hogy összegyűjtjük ezeket a tapasztalatokat, rendszerezzük, átdolgozzuk és mindenki számára hozzáférhetővé tesszük. Cikkünk megállapításai nem a tudományos továbbképzést, hanem a gyakorlati munkát kívánják szolgálni. Nyelvészeti szempontból nyilvánvalóan sok minden kifogásolható lehet – a teljesség, az előadás módja – de számunkra az volt az elsődleges, hogy a diákokat hathatósan segítsük, jelen esetben a morfológia elsajátítása területén.

Táblázatok és áttekintések bemutatása

### I. Melléknévragozás

(A diákoknak már az első nyelvtani órán átadunk egy üres táblázatot táblakép és munkalap formájában.)

#### 1. munkalap

#### Melléknévragozás

Versuche zur Systematisierung grammatischer Strukturen – ein Beitrag zur Methodik des Deutschunterrichts für Ausländer.



**I. Táblázat**

A melléknév  
a „der, dieser”  
után

Eset	Egyes szám			Többes sz. h.(s.)n.
	h.	s.	n.	
A.				
T.				
R.				
B.				

**III. Táblázat**

A melléknév névelő nélkül,  
az „andere, einige, mehrere, versiedene,  
viele, wenige” után

Eset	Egyes szám			Többes sz. h.(s.)n.
	h.	s.	n.	
A.				
T.				
R.				
B.				

**II. Táblázat**

A melléknév  
az „ein” után (e.sz.)  
„alle” után (csak t.sz.)

Eset	Egyes szám			Többes sz. h.(s.)n.
	h.	s.	n.	
A.				
T.				
R.				
B.				

**IV. Táblázat**

Összehasonlító táblázat  
A határozott névelő ragozása

Eset	Egyes szám			Többes sz. h.(s.)n.
	h.	s.	n.	
A.				
T.				
E.				
B.				

Milyen feladatot tudnak a már bemutatott táblázatok illetve a most következő gyakorlatok ellátni?

1. A táblázatok egy-egy nyelvtani jelenség tanítása során a vizuális szemléltetést szolgálják.
2. Ha a diák elbizonytalanodik, a táblázat segítségével tájékozódhat.
3. A táblázatok és a gyakorlatok lehetővé teszik, hogy a diákok rendszerezzenek egy anyagrészt annak befejezése vagy részbeni befejezése után.
4. Két értelemben is segítik a diákok önálló tanulását: megkönnyítik a bevésést, és lehetővé teszik az önálló gyakorlást.
5. A gyakorlatok úgy vannak összeállítva, hogy egy későbbi időpontban új lexikával, ismétlésképpen még fel lehet őket használni.

A következőkben az eddig elmondottakat szeretnénk példákkal bemutatni.

Témánk: „Lipce épül”, az adott lexika főnevek különböző névelővel (sportpálya, óvoda, lakótelep, kultúrház, posta, élelmiszerbolt, park, lakás) és melléknevek (új, régi, modern, nagy stb.).

Az I. munkalap folytatása

- Gyakorlatok: 1. Az alanyeset gyakorlása  
Mi jött itt létre?  
A: Egy új óvoda.  
B: Ez az új óvoda. A régi óvoda nem volt ilyen nagy.
2. A tárgyeset gyakorlása.  
(Vendégünk van.)

2.1. A: Megmutatom a vendégeknek az új óvodánkat. Ön is szeretné megnézni ezt az új óvodát?

2.2. A: (Van önöknek is új óvodájuk?)

B: (Nem, nekünk még nincs új óvodánk.)

Hasonló gyakorlatok tartoznak a részesesethez. Az egyes számú birtokos esetet nem gyakoroljuk különösképpen, mert ez viszonylag ritkán fordul elő, és nem kell aktívan tudni. A kérdés-felelet gyakorlatban a már korábban megadott szóanyag felhasználásával az esetek minden sorrend nélkül fordulnak elő, pl.:

3. Válaszoljon!

Hova megy ön a vendégekkel?

Mi tetszik önnek ott?

Hol lakik az ön barátja? stb.

Egy későbbi időpontban aztán megcsinálhatjuk a következő három gyakorlatot:

– A hallgató leír egy képen ábrázolt személyt (A leánynak kék szeme, szőke haja van stb. Rövid, bő szoknyát visel...).

A hallgató válaszol a kérdésre: Mi tetszik önnek különösen a leányon? Mi nem tetszik a leányon?

A hallgató leír egy, a csoport számára ismert személyt olyan pontossággal, hogy a többiek felismerhessék.

A természettudományos szakórak anyagából a következő típusú gyakorlatok kínálóznak:

A hallgatóknak melléknévi igeneveket és hozzájuk tartozó főneveket adunk:

Pl. léghűtéses	– motor
áram alatt levő	– vezeték
szabad	– elektron
nitrogént megkötő	– baktérium
vérezéscsillapító	– gyógyszer
vérképző	– szerv
rákkeltő	– anyag

A diákok kérdéseket tesznek fel a következő példa alapján:

A.: Melyek a léghűtéses motorok?

B.: Léghűtéses motorok azok, amelyeket levegővel hűtünk.

vagy: Léghűtéses motoron olyan motorokat értünk, melyek

Az első válaszban a többes számú alanyesetet gyakoroljuk, ha a főnév előtt nincs névelő, a másodikban pedig a részesesetet.<sup>1</sup>

Emelkednek a követelmények, amikor a diákokkal az egyes számot gyakoroltatjuk, mert ekkor a szükséges névelőket és az ezektől függő melléknévi esetvégződések is használniuk kell:

A: Mi a léghűtéses motor?

B: Léghűtéses motoron azt értjük...

Az ismert szóanyag még szabadabb használatát érhetjük el a következő kérdésekre adott válaszokban:

<sup>1</sup> A német eredetiről van szó. – A ford. megjegyz.

tanár: Mivel foglalkozik a gyógyszerészet?  
 diák: Vérzéscsillapító gyógyszerek kifejlesztésével.  
 tanár: Miért nem szabad dohányozni?  
 diák: Mert a cigarettában rákkeltő anyagok vannak.  
 tanár: Mik a gyökérbaktériumok?  
 diák: Gyökérbaktériumok a nitrogént megkötő baktériumok.  
 tanár: Milyen szervek a máj és a csontvelő?  
 diák: Ezek vértképző szervek.  
 tanár: Milyen körülmények között következik be áramütés?  
 diák: Ha az ember egy feszültség alatt levő vezetéket megérint.

Bár a válaszok tartalmilag kötöttek, nyelvileg többféle változat előfordulhat.

Az ilyen típusú gyakorlatoknak az összeállítása viszonylag sok időt vesz igénybe, de a tanár végül is bármilyen szöveget felhasználhat kiegészítő gyakorlatként, ha úgy adja meg ezeket, hogy az összes névelőt ill. a melléknévi esetvégződést kihagyja.

Mivel a diákok az előljárók és a melléknévi végzések kiegészítése során nem végeznek kreatív tevékenységet, ez a gyakorlattípus csak ellenőrzésként szolgálhat. Ilyen kiegészítő gyakorlatokat összeállíthatunk még a következő nyelvtani rész összefoglalásakor is. Ezeket a későbbiekben bemutatjuk.

## II. Az előljárókról

Az előljárók rendszerezésekor a hallgatóknak egy relatív zárt rész-rendszert adunk, amely mind az előljárók számában, mind pedig az általuk megkövetelt esetekben behatárolt. Egy olyan időpontban, amikor a legfontosabb előljárókat már ismertették (néhány birtokosesettel járó kivételével), a következő szöveget adjuk a diákoknak azzal a feladattal, hogy a benne található valamennyi előljárós szerkezetet húzzák alá.

### 2-es munkalap: Az előljárókról

Szöveg: Mónika nagyvárosban lakik. A szünidőben a nagybátyjához utazik. Ő egy kis faluban lakik, egy szép tó mellett. Mónika szeretne vonattal utazni, és a szünidő végéig a nagybátyjánál maradni.

1/2 3-kor indul a vonata, de a holmijai még nincsenek becsomagolva. Az asztalon van a pulóverje, a széken a kabátja. Már egy fél órája keresi a tornacipőjét. A szekrény alatt nincs, talán a polcra tette őket? Vonatjegyet is kell még vennie, ezért 30 perccel az indulás előtt szeretne az állomáson lenni. Most belép az édesanyja a szobába. Az ő segítségével Mónika nem tud elkészülni. A mama gyorsan beteszi a holmikat a bőröndbe, és Mónika könyvei közé ajándékot tesz a nagybácsi gyerekei számára. Mónika a kész bőröndöt hamarosan az ajtó mellé állíthatja, kiveszi a kabátját a szekrényből, és időben indul az állomásra.

Text: Monika wohnt in einer grossen Stadt. Während der Ferein fährt sie zu ihrem Onkel. Er wohnt in einem kleinen Dorf an einem schönen See. Monika möchte mit dem Zug fahren und bis zum Ende der Ferein bei ihrem Onkel bleiben. Um 14.30 Uhr fährt ihr Zug, aber ihre Sachen sind noch nicht fertig. Auf dem Tisch liegen ihre Pullover, über dem Stuhl hängt ihre Jacke. Seit einer halben Stunde sucht sie schon ihre Sportschuhe. Unter dem Schrank sind sie nicht, aber vielleicht hat sie sie ins Regal gestellt?

Für die Reise braucht Monika auch noch eine Fahrkarte, deshalb möchte sie

30 Minuten vor der Abfahrt des Zuges auf dem Bahnhof sein. Jetzt kommt ihre Mutter ins Zimmer. Ohne ihre Hilfe wird Monika nicht fertig. Die Mutter packt schnell die Sachen in den Koffer und legt ein Geschenk für die Kinder des Onkels zwischen Monikas Bücher. Bald kann Monika den fertigen Koffer neben die Tür stellen, ihren Mantel aus dem Schrank nehmen und pünktlich zum Bahnhof gehen.

Ezután a diákok minden mondathoz olyan kérdéseket tesznek fel, amelyekre előjárós szerkezettel kell válaszolni. Eközben az előjárókat úgy rendezzük, hogy létrejöjjön a következő séma:

A 2-es munkalap folytatása

tárgyeset	részeseset	részes- v. tárgyeset	birtokos eset
für	aus	in	während
ohne	zu	an	(trotz)
um	mit	auf	(wegen)
durch	von	unter	(auf Grund)
(gegen) <sup>1</sup>	bis zu	über	(mit Hilfe)
	seit	hinter	(infolge)
	nach	vor	(statt)
	bei	neben	(ausserhalb)
	(gegenüber)	zwischen	(innerhalb)
		wo? = részese.	
		wohin? = tárgye.	

A még hiányzó előjárókkal a táblázatot később kiegészítjük. Ez a táblázat arra is szolgál, hogy bármikor vissza lehet keresni egy-egy előjárót, de elsősorban abban segíti a diákokat, hogy kívülről megtanulják őket, hiszen az „in, an, auf, unter” stb. előjárókat kivéve, melyek a „hol? ill. hova?” kérdésre különböző eseteket vonzanak, nem szükséges, hogy a diákok logikai úton válasszák ki a megfelelő esetet. Az említett előjárók különben külön gyakorlást igényelnek. Erre bemutatnánk egy példát:

A diákok berendezési tárgyak (asztal, szék, fotel stb.) valamint más tárgyak (könyv, térítő, csésze, virág stb.) kis képeit kapják, melyekkel egy szobát lehet berendezni. Minden kis képecske hátoldalára mágnes van ragasztva. Egy diák azt a feladatot kapja, hogy rendezzen be egy szobát. Ehhez egy mágnes tábla használ, amelyre a szoba ablakát és ajtaját előre felrajzoltuk.

A diáknak minden mozzanatot szavakban le kell írnia, pl.:

Az asztalt a szoba közepére teszem.

A jobb oldali falra felteszek egy polcot.

A polcra teszem a könyveimet, a polcra virágot teszek stb.

Ezután egy másik diáknak le kell írnia a már berendezett szobát.

Míg az első diák a tárgyesetet gyakorolja, a második diák gyakorlataiban a súlypont a részeseseten van.

<sup>1</sup> A zárójelben levő előjárókról később részletesebben szólunk.

Ezt követően a következő gyakorlatok kínálkoznak:

- Írja le a tantermet!
- Írja le az otthoni szobáját!
- Írja le a kollégiumi szobáját!
- Hogyan rendezné be a lakását, ha már családos lenne?

A tanár a csoport eredményétől függően határoz arról, mikor foglalja ismét össze a „hol? ill. hova?” kérdésre tárgy- ill. részesesetet vonzó elöljárók használatát. Most következhet a táblázatba való bejegyzés is. Valamennyi elöljáró szabad felhasználására itt nem kerül sor, ez a következő rendszerezési témában valósul meg.

### III. A helyet- és időviszonyt jelölő elöljárók

A tapasztalat szerint a diákoknak, különösen a tanítás kezdeti időszakában – az interferencia jelenségek következtében – a helyet- és az időt jelölő elöljárók használata nehezen megy, valamint a jelenleg használatos nyelvtanokban könnyen áttekinthető és jól kezelhető ábrázolásuk nem áll rendelkezésünkre, így különösen fontosnak tartjuk, hogy ezen nyelvtani jelenségeket rendszerezzük.

#### III.1. A helyet jelölő elöljárók

A rendszerezés abban az időpontban célszerű, amikor minden részjelenség, amelynek a táblázatban helye van, már előfordult. A diák kap egy sémát (táblakép formájában is), amelyben az első sor, melyre neki a kérdések megválaszolásánál szüksége van, ki van töltve. (Lsd. a következő, 3-as feladatlapot.)

Ezután a következő módon gyakorolunk:

tanár: Hova utazott az ön barátja?

diák: Karl-Marx-Stadt-ba.

tanár: Hol van ő most?

diák: Karl-Marx-Stadt-ban.

tanár: Honnan jön ő?

diák: Karl-Marx-Stadt-ból.

Ilyen módon dolgozzuk fel az 1-es oszlopot, utána pedig a 3-as, 4-es és 5-ös következnek. Ezután következik a 2-es oszlop, mint általánosítás. Feltétlenül szükséges az „in, an, zu” valamint az „aus és von” elöljárók közötti szemantikai különbségekre ismételt felhívni a hallgatók figyelmét.

Az eredmény a következő táblázat:

### 3. munkalap: A hely jelölése

1.	2.	3. Hova?	4. Hol?	5. Honnan?
Karl-Marx-Stadt Bulgária	városok országok (előlj. nélkül)	nach+R.	in+R.	aus+R.
links (balra)	határozószók	nach		von
orvos Petőfi-tér <sup>1</sup> gyűlés	személyek terek rendezvények	zu+névelő +R	bei+néve+R. auf+néve+R. in+néve+R.	von+néve+R.
egyetem Csehszlovákia	intézmények országnevek névelővel	in+névelő +T.	in+névelő+R.	aus+néve. +R.
központ szoba város	közös főnevek			
Elba	folyók/tavak	an+néve.+T	an+néve.+R.	von+néve+R.
Rügen-sziget	szigetek	auf+néve.+T	auf+néve.+R.	von+név.+R.
de: ház (Haus)		ins Haus (a házba)	im Haus (a házban)	aus dem H. (a házból)
ház (Hause)		nach Hause (haza)	zu Hause (otthon)	von zu H. (otthonról)
utca		auf die Str. (az utcára)	auf der Str. (az utcán)	von der Str. (utcáról)
Berek utca	utcanevek	in die ... (...utcába)	in der ... (...utcában)	aus der ... (...utcából)
<i>megjegyz.</i>				
posta		zur Post (a postára)	auf der P. (a postán)	von der P. (a postáról)
pályaudvar		zum Bahnhof (pályaudvarra)	auf dem B. (...on)	vom Bahnhof (...ról)
		ins I. zum I. ans I.	im Institut (intézetben)	aus dem I. vom Inst.
		de: Ő az intézetben tanul. (am Ins.) Ő az egyetemen tanul. (an der U.)		

A táblázat feldolgozása után a következő gyakorlatok kínálóznak:

A 3-as munkalap folytatása

Gyakorlatok a helyet jelölő elöljárók rendszerezéséhez:

- 1.1. Olvassa el a mondatokat, és húzza alá minden mondatban a „hova?” kérdésre adandó válaszokat! Pl:

Lehmanék nyáron külföldre utaznak.

Először Csehszlovákiába utaznak.

Onnan Bulgáriába repülnek.

Először a Fekete-tengerhez akarnak menni.

Utána vonattal Szófiába utaznak.

Az utazás előtt még egyszer mindannyian elmennek orvoshoz.

Lehmann úr megrendeli a jegyeket, ezért elmegy az utazási irodába.

Utána rögtön bemegy egy könyvesboltba, és vásárol egy könyvet.

Andreas bemegy a városba.

Előadásra kell mennie.

Utána az áruházba szeretne menni, és ott egy nadrágot vásárolni.

Az áruházban gyorsan felmegy az emeletre, mert nincs sok ideje.

Gyorsan haza kell mennie, mert ott várja a barátja.

Este mindketten az operába szeretnének menni.

- 1.2. Válaszoljon a következő kérdésekre!

Hol volt Lehmann úr (a Lehmann család), Andreas?

Pl.: – Külföldön.

- 1.3. Válaszoljon!

Honnan jön Lehmann úr (a Lehmann család), Andreas?

Pl.: – Külföldről.

2. Válaszoljon a következő kérdésekre!

Hova megy ön reggel?

Hol van az ön barátnője?

Honnan jött az ön vendége?

Használja fel válaszaiban a következő szavakat!

Prága, szeminárium, fent, kollégium, főiskola, Erich-Weinert tér, tanítás, barát, munka, Magyarország, SZU.

Ezután a diákoknak szóban ill. képek segítségével bemutatathatunk különböző személyeket (beteg, diák, KISZ-es, munkás, tudós, turista, nyaraló, eladó, könyvtáros, gyógyszerész). Egy diák feltesz egy kérdést a „hol”, „hova” vagy „honnan” kérdőszóval, egy másik pedig válaszol, s közben el kell döntenie, hogy szemantikai szempontból melyik helyet jelölő elöljáró szükséges.

A: Honnan jön a beteg?

B: A kórházból (az orvostól stb.).

Ellenőrzéshez ill. önellenőrzéshez a következő gyakorlatok kínálóznak:

A 3-as munkalap folytatása

- 3.1. Egészítse ki a következő szavakat a helyes elöljárókkal!

Keleti-tenger, Berlin, Rostock, Rügen-sziget, Greiswald, orvosi rendelő, pályaudvar, áruház, központ, szeminárium, I. emelet, kollégium, koncert.

Lehmannék nyáron elutaznak Először vonaton utaznak.  
 Onnan repülnek. Először szeretnének menni, utána  
 utaznak vonattal. Az utazás előtt még egyszer mindannyian elmennek  
 Lehmann úr megrendeli a menetjegyeket, ezért ..... megy. Ezután  
 megy, és vesz egy könyvet. Andreas ..... megy. Neki ..... kell men-  
 nie. Előtte szeretne egy nadrágot venni magának. Az áruházban gyorsan felsza-  
 lad , mert nincs sok ideje. Rögtön ezután ..... kell si-  
 etnie, ott vár a barátja. Este ..... akarnak menni.

3.2. Válaszolja meg a megadott szavakkal a következő kérdést!

Hol volt a Lehmann család (Lehmann úr), Andreas?

3.3. Válaszoljon az új szavakkal a következő kérdésre!

Honnan jön a Lehmann család (Lehmann úr), Andreas?

### III. 2. Időviszonyt jelölő használat

A rendszerezésnél is szükséges, hogy a tanár módszert váltson. Annak ellenére, hogy a

3.1. alatt bemutatott táblázat a most következőhöz nagyon hasonló, ennek feldolgo-  
 zását más módon kell elvégezni, mégpedig úgy, hogy a diákok önállóan töltenek ki egy  
 adott szóanyaggal összeállított munkalapot. Beírják az előljárókat (a táblázat 1. része)  
 és az esetvégződéseket (a táblázat 2. része). Ezt kell követnie az ellenőrzésnek és az ál-  
 talánosításnak (az 1-es vízszintes sor) táblakép vagy fólia segítségével.



#### 4-es munkalap: Az idő jelölése

	Mikor?	Meddig? Mennyi ideig?
évszámok	1975 (1975-ben) <i>im Jahre 1975</i>	<i>von 1970 bis 1975</i> <i>vom Jahre 1970 bis zum Jahre...</i>
hónapok	<i>im Mai</i>	<i>von Mai bis Juni</i>
évszakok	<i>im Winter</i>	<i>vom Winter bis zum Sommer</i>
napszakok	<i>in der Nacht</i> <i>am Morgen</i> <i>am Abend</i> <i>zu Mittag</i>	<i>vom Morgen bis zum Abend</i>
A hét napjai	<i>am Montag</i>	<i>von Montag bis Freitag</i>
kekezés	<i>am 1.1.1981</i>	<i>vom 1.1. bis zum 1.3.1981</i>
időpont	<i>um 14.30 Uhr</i>	<i>von 14 Uhr bis 14.30 Uhr</i>

#### *általános megjelölések:*

- |                    |                                                                                                                                 |                                                            |
|--------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|
| 1. Elölj. + R.eset | <i>in einem Jahr</i><br><i>zwischen den Pausen</i><br><i>nach dem Studium</i><br><i>am ersten Tag</i><br><i>vor einer Woche</i> |                                                            |
| 2. Elölj.+B.eset   | <i>während der Ferien</i>                                                                                                       |                                                            |
| 3. Tárgyeset       | <i>einen Tag nach den Ferien</i><br><i>nächste Woche</i>                                                                        | <i>den ganzen Tag (lang)</i><br><i>drei Stungen (lang)</i> |

#### Jegyezze meg!

- Seit wann? Seit dem Morgen. (Mióta? Reggel óta.)  
Bis wann? Bis zum Abend. (Meddig? Estig.)

#### *Megjegyzések a tanár számára:*

A „gegen” és „um” elöljárókat „körülbelül” jelentésben nem tanítjuk, ugyanígy az „ab”, „innerhalb”, „*ausserhalb*” elöljárókat sem.

Az aláhúzott szavakat vagy végződéseket a diákoknak kell beírni. (Szövegünkben *dölt* betűvel szedve.)

Ha úgy látjuk, hogy a diákok viszonylag kevés hibát csinálnak, rögtön kiegészítéses feladatot adhatunk. Ennél a feladatnál a diákoknak tudniuk kell, hogy egyáltalán szükség van-e valamilyen előjáróra, ha igen, melyikre, s az milyen esetet vonz.

A 4-es munkalap folytatása

Gyakorlatok:

1. Egészítse ki a hiányzó előjárókat és névelőket!

*Egy diák*

Érettségi a Keleti-tengernél pihente ki magát. Mert a nyaralás ..... az idő szép volt, gyakran ment úszni. A tanév kezdete ..... augusztus ..... még gyakorlatra kellett mennie. Ez az idő egy kórházban dolgozott. Este mindig nagyon álmos volt, mert egész ..... sok dolga volt. De ez ..... a hét sokat is tanult. Szeptember 4 ..... kezdődtek az egyetemi tanulmányai. Kezdet... nagyon nehezen ment minden. Délelőtt ..... előadások voltak, délután ..... anatómiai, biokémiai stb. szemináriumok és gyakorlatok. Az első és második félév újból volt gyakorlata. Az első két félév vége ... már több vizsgát is le kellett tennie. Most a szünidő ..... nincs már sok idő. Néhány nap ..... befejezi az első tanévet.

Amennyiben a diákoknál az idő jelölésére szolgáló előjárók helyes használatában nagyobb bizonytalanságok mutatkoznak, a következő gyakorlatokat végeztethetjük el:

- 2.1. Kérdezze, hogy mikor kezdődik! A barátja válaszol.

Előadás (10 perc)

Koncert (20 perc)

Labdarúgó mérkőzés (2 óra)

Utazás (2 hét)

Nyaralás (1 hónap)

Egyetem (1/2 év)

- 2.2. Kérdezze meg, hogy ezek a rendezvények mikor kezdődtek! A barátja válaszol.

A következő típusú gyakorlatok még szabadabb felhasználást tesznek lehetővé:

3. Válaszoljon! Nevezze meg a hónapokat vagy az évszakokat!

Mikor van az NDK-ban nagyon hideg?

Mikor utazik sok ember a tengerhez?

Mikor van a diákoknak nyári szünetük?

Mikor kezdődik az NDK-ban a tanév?

Mikor rendeznek Lipcsében vásárt?

Mikor van a Köztársaság Napja?

Mikor van karácsony?

Mikor ünnepeljük a Nemzetközi Nőnapot?

4. Kérdezze meg a barátját, hogy az ő hazájában ez mikor van!

sok/kevés eső

nagyon meleg/nagyon hideg

nemzeti ünnep

a tanév kezdete/vége

szünidő

Természetesen a következő témák is gyakorlási lehetőségként szolgálhatnak: a tanuló önéletrajza, ismert személy életrajza vagy az ország fejlődése.

#### IV. Vonzatos igék

A diákok számára nehéz a különböző elöljárókat vonzó igék megtanulása, bevésése, mert a különböző nyelvekben interferencia jelenségek lépnek fel. Mivel a meghatározott szempont szerint rendezett lexika megtanulása, bevésése könnyebb, bevált a következő összeállítás.

Összeállítás:

5-ös munkalap: Vonzatos igék

ige	elöljáró	eset	példa
denken (gondol)	an	tárgyeset	Ich denke an meine Familie.
warten (vár)	auf	tárgyeset	Ich warte auf einen Brief.

Ezenkívül ez az összeállítás a tanár számára is segítség, mert bármikor különösebb segítség nélkül ezekhez a témákhoz gyakorlatokat készíthet. A táblázatot egyébként minden egyes új lexikai egység bevezetésekor kiegészítjük. Egy szabadon választott időpontban a következő gyakorlatot adhatjuk a diákoknak:

Az 5-ös munkalap folytatása

Gyakorlatok

1. Rendezze az igéket vonzataik szerint! (A diák összegyűjti az „auf+T” vagy az „über+T”-t vonzó igéket stb.)
- 2.1. Mely igék tartoznak a következő témához? Mit kell tennünk a tanév kezdete-  
kor? (Pl. felvilágosítást kérni, határozni stb.)
- 2.2. Mely igék fordulnak elő a kémia oktatásában? (szétesik, eloszt, összeköt, áll  
vmiből, felismer vmiről, különbözik vmitől)
3. Beszéljen a csoportjáról! Válasszon ki előzőleg a táblázatból ide illő igéket!  
(Itt a következők jöhetnek szóba: áll vmiből, tartozik vmihez, felkészül vmire, al-  
kalmas vmire, rászokik vmire, kedvét leli vmiben, igyekszik, rendelkezik vmivel.)

Hasonló témák:

Beszéljen a hazájáról!

Miért választotta ezt a szakirányt?

Mi jellemez egy jó diákot? stb.

Összefoglalás

Itt és most csak néhány összefoglaló táblázatot és az azokhoz tartozó gyakorlatok egy részét mutattuk be. Jelenleg a tagadás ill. a mondatfajták témáján dolgozunk. Már ké-  
szen vannak a táblázatok és az összefoglaló gyakorlatok a határozóhoz (mindegy, hogy  
ez elöljárós szókapcsolat, mellékmondat vagy szófaj), a jelzőhöz és a kötőmódhoz.  
Ezek megtalálhatók a „Deutsch komplex” című tankönyvben, melyet a „Deutsch in-  
tensiv” című tankönyv befejezése után használunk.

Az új gyakorlatokat a tantestületen belül a némettanárok és a szaktanárok együttmű-  
ködésével készítjük. Célunk egy terjedelmes gyakorlat-katalógus összeállítása, amely-  
be szakkifejezésekből összeállított gyakorlatokat is felveszünk. Tapasztalataink sze-  
rint az ilyen gyakorlatok erősen motiválják a diákok munkáját.

(Fordította: Csonka Csilla)

## A HALLE-WITTENBERG-I LUTHER MÁRTON EGYETEM KÜLFÖLDI TANULMÁNYOKRA ELŐKÉSZÍTŐ INTÉZETÉBEN FOLYÓ SZAKNYELVI KÉPZÉS\*

Intézetünkben a lengyel, cseh, szlovák, magyar, bolgár és román nyelven folyó alig egyéves képzésnek az a feladata, hogy a hallgatókat, akik semmilyen vagy egészen ritka esetben csekély idegen nyelvi előtanulmányokkal rendelkeznek, a 300 órás kurzus során felkészítse a testvéri szocialista országok egyikében folytatandó felsőfokú tanulmányokra, komplex ismereteket közvetítsen, a készségeket és jártasságokat olyan fokra fejlessze, hogy a tényleges szakmai tanulmányokat akadályozó kezdeti nyelvi nehézségeket a minimálisra csökkentse.

Az idegen nyelvi képzés viszonylagosan rövid ideje arra készítet minket, hogy megfelelő alapozás után a mindenkori szaknyelvre koncentráljunk, és a kiválasztott alapvető anyagok között a leendő szakiránynak megfelelően differenciáljunk a matematika, fizika, kémia, biológia területén és a társadalomtudományok egyes ágaiban. Ezzel összefüggésben kell megemlíteni, hogy intézetünkben a többi testvéri szocialista ország előkészítő intézeteitől eltérően kevés kivételtől eltekintve a szaktárgyi oktatás matematikából, fizikából, kémiából, biológiából valamint a társadalomtudományi tárgyakból anyanyelven történik.

A külföldi felsőfokú tanulmányokra előkészítő idegen nyelvi képzésünkben az alábbi fontos készségek optimális kibontakoztatását tűzzük célul:

1. Köznyelvi témákról való véleménynyilvánítás szóban és írásban;
2. Szaknyelvi előadás megértése és szelektív jegyzetelése;
3. Az alapvető szakirodalom szövegértő olvasása és a célnak megfelelő jegyzetelése;
4. Az alapvető szakterületen való szóbeli és írásbeli kifejezőkészség egyszerű, világos, érthető formában (szemináriumi részvételekre való alkalmasság).

Az első és legfontosabb kérdés ebből a szempontból a megfelelő tananyag kiválasztása, legyen az népszerű tudományos szöveg speciális főiskolai vagy egyszerű szaknyelvi szöveg, de az lehetőleg adaptált alapanyag a matematika, fizika, kémia, biológia vagy a társadalomtudományok területéről.

A kérdés tisztázására először két fontos nyelvi stílusforma tartalmát és jelentését kellett tudatosítanunk: „A tudományos nyelvre jellemző stílus legfontosabb ismertetőjegyei: a közvetített információ egzaktsága, az argumentáció meggyőző ereje, az ábrázolás logikus konzekvenciája és a forma rövidsége.”\*\*1

A tudományos stílus specializált felsőfokú oktatási célkitűzéseinkre alkalmatlan, mert azt specifikus lexika és még teljesen ismeretlen tartalom jellemzi.

: Zur fachsprachlichen Ausbildung am Institut zur Vorbereitung auf das Auslandsstudium an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

\*Címzettjei nem szakemberek, aminek következtében a tudományos tényeket érthető és szóra-koztató formában kell közvetíteni.

„A népszerű-tudományos nyelvnek más a címzettje, és más szervezőjegyei vannak, mint a tudományos nyelvnek. Egy ilyesfajta beszámoló vagy elbeszélés célja nem az elsajátíttatás, hanem csak az olvasó megismertetése ezzel vagy azzal a tudományos információval. Ezekre a művekre nem jellemző az ábrázolás és a forma rövidsége, a nyelvi eszközök takarékoságára való törekvés, mert ez annak veszélyét rejtené magában, hogy az ábrázolt anyag érthetősége csökkenne.”<sup>2</sup>

A mi feltételeink között tehát csak a hallgatók számára ismert tematikából választott egyszerű szaktárgyi alapanyag használható, és pedig elsősorban válogatott tankönyvi szövegek, ha szükséges, adaptált formában, az idegen nyelvi készségek és jártasságok fejlesztését szolgáló gyakorlatokkal.

Hogy az említett készségeket hatásosan fejlesszük, szükségünk volt olyan, hatékony módszerek keresésére, amelyek lehetővé teszik az anyag bemutatását, céltudatos gyakorlását és elmélyítését. Egy, a mi feltételeink között az orosz nyelv oktatásában már eredményesen alkalmazott módszer szerint a szaknyelvi anyag átadása a tudományos nyelv strukturális/szemantikai modelljei alapján történik, melynek során – célkitűzéseinknek megfelelően – kb. 40–50 alapmodellt tökéletesen elegendőnek tartunk.

„A gyakorlatban széleskörűen alkalmazott tanítási egységek, a strukturális/szemantikai semák megfelelő verbális lexikai kiegészítéssel az idegen nyelvek metodikájában a *modell* elnevezést kapták, a tananyag ábrázolásának folyamata pedig a *modellezés* megjelölést. Ez a szisztéma kísérlet arra vonatkozóan, hogy a kutatás új módszereit és a nyelv leírását a tanítás folyamatában alkalmazzuk. A modellek sablonként szolgálnak olyan mondatok számára, amelyeknek formája és struktúrája azonos, mégis különböző, kicserélhető lexikával jelenhetnek meg. Ilyen módon minden modell bizonyos mértékig általánosítás, absztrakció és csak szaklexikával kelthető életre.”<sup>3</sup>

„Célszerű az ilyen modelleket kommunikatív szituációk, az ún. tematikus ciklusok szerint csoportosítani, mint például: „egy tárgy vagy egy jelenség meghatározása”, „a struktúra vagy egy tárgy, ill. egy jelenség összetételének meghatározása” és sok egyéb más.”<sup>4</sup>

Intézetünkben több éve folyik hallgatóink szaknyelvi előkészítése a Szovjetunióban folytatandó felsőfokú tanulmányokra az ismertetett funkcionális/szemantikai elv szerint, amellyel jó és hatásos eredményt értünk el. Az éves óraszám kb. 90 óra, a tanítás szeptembertől kezdődően heti 3 órában folyik. A jó eredményről tanúskodnak a velünk kapcsolatban álló egyetemekről és főiskolákról küldött jelentések és egyéb információk. Sok nálunk tanító vendéglektor azzal érvel, hogy az orosz nyelvi képesséssel való összehasonlítás problematikus, mert ezt a hallgatók nem kezdik, hanem folytatják nálunk. Ez az érv csak részben jogos, hiszen a mi törekvésünk esetében a nyelvoktatásnak egy újszerű és véleményünk szerint lényegesen effektívebb formájáról van szó.

Ezzel kapcsolatban szeretnék megemlíteni néhány, intézetünk vendéglektoraival és szaktanáraival megvitatott, részben megvalósított koncepcionális kérdést: A hallgatókat a köznyelvi deklinációs és konjugációs rendszerek elsajátításával párhuzamosan, kezdettől fogva felkészítjük a szaknyelvre is, szintaktikai alapon. Lingvisztikai elemzések bizonyítják, hogy fizikából, kémiából és biológiából kb. 50 domináns szintaktikai egységre csökkenthető az alapanyag. Azt is bebizonyították, hogy az említett tantárgyakból a nyelvi struktúrák kétharmada azonos. Eltéréseket csak a matematikai formulák mutattak, amelyek elkülönítve voltak általánosíthatók.

A szintaktikai struktúrákat sablonosság, áttekinthetőség, valamint nagyfokú ismétlődési index jellemzi. Az az ellenvetés, hogy a bevezető általános nyelvoktatás morfológiai-szintaktikai határait túllépjük, nem helytálló, mert a modellek mintegy három hónapig e határok között mozognak. Sőt, a modellek segítségével a grammatikai anyag minimalizálása érhető el. Elhagyhatók olyan morfológiai jelenségek, amelyek irrelevánsak, és a tudományos nyelv stílusa szempontjából kisebb értékkel bírnak. Néhány nálunk tanított szláv nyelvben pl. az igék abszolút többes számát a befejezetlen jelenben használjuk; ezek inkább építőelemként szolgálnak, mint konstrukciós szavakként. A személy grammatikai kategóriájánál többnyire csak az egyes és többes szám 3. személyt, valamint az ún. szerzői többest használjuk. Egyedül a minden tudományos stílusra jellemző összetett prepozíciókat bővítjük.

Kifogásolhatnánk, hogy a funkcionális / szemantikai struktúrákat kiszakítjuk nagyobb szöveggörnyezetükből, így a tartalmi oldal kárt szenved. A képzés első szakaszában (szeptembertől–januárig) mi szándékosan haladunk a formától a tartalom felé, mert a hallgatóknak semmi problémájuk nincs a tartalommal, azaz anyanyelvükön rendszerint jártasak a tartalomban. A nehézséget tehát nem a „mi?” jelenti, hanem a „hogyan?”, tehát: Hogy fejezzék ki a hallgatók gondolataikat és ismereteiket?

Az alkalmazott modellek és struktúrák segítségével megtanulják, hogyan kell tárgyakat, testeket, anyagokat és jelenségeket meghatározni, lényegüket jellemezni, alakjukról, méretükről, jellemző tulajdonságukról számot adni, hogyan kell ezeket másokkal összehasonlítani, hasonlóságokat, különbségeket és szerkezeteket leírni, azokat osztályozni, és átalakulási folyamatokat okozati összefüggésben kifejezni.

A képzés első szakaszát előkészítő fázisnak tekintjük, amelyben egyszerű mondat szerkezeteket kommunikatív gyakorlatokkal automatizáltatunk, vagy olyan gyakorlatokkal, amelyek egy valóságos kommunikáció feltételeit a tematikus-szituatív elv szerint utánozzák.

A képzés második szakaszában, amelyet rendszerint az illető országból érkezett szaklektorok részvételével egy intenzív nyelvtanfolyam vezet be, tartalmi kérdéseket és problémákat helyezünk a középpontba, tehát: Mit mondjon a hallgató, és milyen logikai sorrendben mondja el? Itt a monológ-jellegű szintetizálás készségéről van szó, arról, hogy egy kijelentést megítéljen, és véleményt mondjon róla. Ezt a célt olyan gyakorlatok szolgálják, amelyekkel a hallgatók megtanulják, hogy hogyan kell kiegészítő információkra kérdezni, egy szöveget kulcsszavak segítségével önállóan átalakítani, azt logikusan tagolni, valamint jegyzetek alapján előadást reprodukálni, ami rendkívül hasznos a tudományos szemináriumokon való részvételük szempontjából.

Az ilyen módon előkészített hallgatók elegendő alappal rendelkeznek ahhoz, hogy a kezdeti nyelvi nehézségeket legyőzzék külföldi szakmai tanulmányaik során.

Az a véleményünk, hogy a szaknyelvi oktatásban, amelyet a kommunikatív célokat szolgáló készségek és jártasságok aktív és céltudatos formálási folyamatának kell tekintenünk, a tudományos nyelv nyelvészeti specifikumának ismeretére kell támaszkodnunk. A szaktárgyi nyelvi információk aktivizálása és rendszerezése érdekében szükség van arra, hogy a leoptimalisabb és leeffektívebb utakat keressük.

Eddigi tapasztalataink azt mutatják, hogy a flektáló idegen nyelvek tanításakor már az első szemeszterben, egy relatív rövid bevezető szakasz után lehetőség van arra, hogy megtanítsuk hallgatóinknak a nyelvi struktúrák modelljeinek minimumát lexikai kiegészítéssel.

szítésekkel, amelyeket automatizálással és analóg újraképzéssel megszilárdíthatunk és elmélyíthetünk. Az elmúlt 3 évben ezért szálltunk síkra mind a 6 lektorcsoportban az idegen nyelvi szakcsoport plénumán a szaknyelv javára történő fontos koncepcionális változtatásokért, ui. a szaknyelvek ebben a cikkben leírt módon való tanítása a korábinál lényegesen jobban megfelel azoknak a magas követelményeknek, amelyeket a szocialista országok egyetemein, az NDK-beli hallgatókkal szemben támasztanak.

#### Felhasznált irodalom:

1. O. D. Mitrofanova: Naucsnij stil recsi-Problemü obucsenyija, Moszkva, 1976. 12. o.
  2. i.m. 12. o.
  3. i.m. 97. o.
  4. i.m. 106. o.
- (Oroszból fordította a szerző.)

*(Fordította: Kovács Ferencné)*

## A TANTÁRGYKÖZI KORRELÁCIÓK PROBLÉMÁI A KÜLFÖLDI HALLGATÓK EGYETEMI ELŐKÉSZÍTÉSÉBEN LENGYELORSZÁGBAN\*

A Külföldiek Lengyel Nyelvi Tanfolyama Lodzban az első olyan intézmény hazánkban, amely külföldi hallgatókat készít fel lengyel felsőoktatási intézményekben való tanulásra, nemcsak a fennállásának harmincadik évfordulóját ünnepli.

A Lódzi Külföldiek Lengyel Nyelvi Tanfolyama egy lengyel diákok számára létrehozott Előkészítő Intézetből született. 1952-ben ide irányítottak egy koreai ifjúsági csoportot, s ez a csoport 1 éves lengyel nyelvi képzés után lengyel egyetemi tanulmányokat kezdett. Kezdetben az intézetben együtt tanultak a lengyel és a külföldi fiatalok, később a lengyel fiatalok gyorsított képzése megszűnt, és a tanfolyamon kizárólag külföldi diákok maradtak.

1958-ban az eddigi előkészítő intézet felvette a mai hivatalos nevét. A szocialista országok hallgatói után egyre több diák érkezett a harmadik világból, majd később szinte minden országból, kontinensről.

A Tanfolyam első oktatói középiskolai tanárok voltak, nem meglepő tehát, hogy a Tanfolyamot a középiskolás tantervek, módszerek, szervezési formák terheltek, különösképpen a szaktárgyaknál helyeződött túl nagy hangsúly a szakmai ismeretekre a nyelvi ismeretek kárára. Miután a nyelvtanárok gyorsan felfedezték, hogy ismerni egy nyelvet nem azonos annak a tanításával, rövid idő elteltével komoly tapasztalathalmaz gyűlt össze.

A tanfolyam ebben az időben egyedüli volt Lengyelországban, így az itteni oktatók csak az idegen nyelvet tanító középiskolai tanárok tapasztalataiból meríthettek, a főiskolákon nyelvtanítási módszertan gyakorlatilag nem létezett, továbbá az ilyenirányú külföldi intézményekkel a kapcsolatok még alig éledeztek.

Az ötvenes években a nyelvoktatás didaktikája Lengyelországban még csak gyerekcipőben járt. A kevés publikációban néhány fordítás főleg oroszról, néhány találmány összeválogatott cikkgyűjtemény lengyel gyakorló tanárok, főleg latinosok tollából megkérdőjelezte mind a közvetlen, mind pedig a nyelvtani-fordításos módszer hatékonyságát, de helyettük semmit nem ajánlott. 1957-ben elkezdték az „Idegen nyelvek az iskolában” című folyóirat kiadását, 1964-ben L. Zabrocki professzor létrehozta a posnani Adam Mickiewicz Egyetemen az Alkalmazott Nyelvtudományi Intézetet.

Így hát a megalakulás első éveiben a Tanfolyam didaktikai munkatársai kizárólag saját erejükre támaszkodhattak. A munka nem volt kevés: nemcsak arra a kérdésre kellett felelni: „hogyan tanítani?”, hanem elsősorban arra, hogy „mit és miből tanítani?”

A Tanfolyamon foglalkoztatott oktatók saját maguk készítettek tanterveket, elsősorban a lengyel középiskolai tantervek mintájára, saját maguk írtak jegyzeteket, ezek is

\* Z problemow korelacji miedzyprzedmiotowej w przygotowaniu cudzoziemcow do studiow wyzszych w Polsce



jelentős mértékben a lengyel középiskolás diákok tankönyveit tekintették alapnak. Ez a munka túl soknak bizonyult a tízegynéhány fős tanári kar számára, amelynek nagyrésze „bejáró” tanár volt, s számukra a tanfolyam nem ritkán mellékesen kezelt munkahely volt. A felettes szervek döntése szerint a tanfolyamnak az volt a feladata, hogy a külföldi diákokat olyan szinten tanítsa meg lengyelül, hogy lengyel felsőoktatási intézményekben tanulmányaikat megkezdhesék: tehát a nyelvet ne nyelvvizsga szinten ismerjék, hanem a választott szakterület speciális szókincsét, jellemző nyelvtani alakzatait is tudják. Ezt a célt szolgálták a tanfolyam tantervében a szaktárgyak (matematika, fizika, kémia, biológia). 1963-ig a tanfolyam főállású dolgozói között összesen csak két fizikus és két (néhány évig három) matematikus volt. A szaktárgyak nagy részét tehát olyan oktatók tanították, akik igen kevésbé voltak érdekelve abban, hogy módszertani repertoárjukat fejlesszék. Ennek a helyzetnek az volt a következménye, hogy:

1. A szaktárgyak terén a hangsúly az ismertetésre került, amit erősített az a tény, hogy a hallgatóknál hiányosságok tűntek elő.
2. A tanításban hiányzott a tantárgyközi korreláció. Ennek a helyzetnek a következményei a legérzékenyebben a hallgatókat érintették. A tanítás sikertelensége a hatalmas erőfeszítés ellenére is nemegyszer törést, stresszt okozott.

A nyelvoktatás szakirodalma nagy teret szentel a nyelvtanulási kudarcok okai felderítésének. Hanna Komorowska „Siker és kudarc a nyelvtanulásban” (WSIP Varsó, 1978.) című munkájában a hagyományosan elismert kettővel szemben a sikertelenségnek három okát határozza meg:

1. Külső tényezők: a tanítás folyamatának megszervezése, a lokális bázis, a technikai segédeszközök minősége és felhasználási színvonala, a tanulás intenzitása stb.
2. Az oktatóval kapcsolatos tényezők: személyiség, tárgyi és módszertani felkészültség.
3. A tanulóval kapcsolatos tényezők: személyiség, életkor, motiváció, általános felkészültség, nyelvérzék stb.

A Lódzi Tanfolyam sokéves működése alatt összegyűlt tapasztalatok feljogosítanak arra, hogy ezt a listát folytassuk olyan tényezőkkel, amelyek nem helyezhetők el a fenti három csoportban:

1. A lengyel nyelv sajátosságaiban rejlő nehézségek:
  - lengyel fonológiai rendszer,
  - a lengyel nyelv szélsőséges rugalmassága,
  - a nyelvtani kategóriák igen nagy száma,
  - azonos szóvégződések nem konzekvens indoklása,
  - a rendhagyó szóképzési rendszer,
  - a kivételek nagy száma.
2. Közvetítő nyelv hiánya, amit a tanfolyam intenzitása tovább fokoz. (A hallgatók nem egyszerre érkeznek a tanfolyamra, továbbá kénytelenek vagyunk a választott szakoknak megfelelő csoportokat létrehozni, így az anyanyelv nem jöhet számításba mint közvetítő nyelv.)
3. Azok a nehézségek, melyek abból adódnak, hogy a szaktárgyak oktatását a csoportoknál egy olyan korai időszakban kell megkezdeni lengyelül, amikor a hallgatók gyakorlatilag nulla nyelvtudási szinten állnak.

Ez az utolsó tényező következetesen lehetetlenné tette a lépcsőzetesség alapkövetelmé-

nyének érvényesítését, továbbá a nyelvtani anyag didaktikai-nyelvészeti szempontból helyes sorrendben való oktatását. A nyelvtanítás és a lengyel nyelvű szaktárgyi oktatás színte egyidejű kezdése a csoportoknál arra utal, hogy a tanfolyam szervezői az első években figyelmen kívül hagyták, hogy a hallgatók befogadó és mnemotechnikai képessége nem határtalan.

Ez a helyzet nemcsak a nyelvtanárokat nyugtalanította. Megfigyeléseink feljogosítottak az alábbi megállapítások rögzítésére:

1. A lexikális elemek és morfoszintaktikai szerkezetek mennyisége, melyeket egy adott időegységben elsajátíttatni szándékozunk, meghaladják az átlaghallgató befogadó és mnemotechnikai képességeit.
2. A szaktárgyak nyelvi anyaga nem korrelál a nyelvi foglalkozásokon tanított anyaggal.
3. Egy szaktárgyon belül sincs figyelembe véve a nyelvi anyag szelektálásának és fokozatosságának a követelménye.

Emlékeztetünk arra, hogy a hetvenes évek közepéig a matematika tanítása egy hét nyelvtanulás után, a kémia két, a fizika pedig három hét lengyel nyelvtanulás után kezdődött. Tehát egy ilyen nehéz nyelv tanulásának első hónapjában a szaktárgyi foglalkozásokon nyelvtani szempontból sokszorosan bonyolultabb, komplikáltabb mondat szerkezetekkel találkozott a hallgató. Ha ehhez hozzávesszük, hogy ezeket a bonyolult mondatokat a hallgatók számára ismeretlen szavak alkották, de nemegyszer maga a tartalom is ismeretlen volt, vagy legalábbis kevésbé ismert, figyelembe véve a lengyel és a más országok középiskolái közötti különbségeket, melyek a matematika, kémia, fizika, biológia tananyagában megvannak, érthetővé válik, hogy a hallgatók miért kíséreltek a hatalmas tananyagok „bemagolásával”, és a tanulás eredménye miért volt olyan aránytalanul kicsi a befektetett erőfeszítéshez és időhöz viszonyítva.

F. L. Billows, a kiváló gyakorlati szakember, elemezve az idegen nyelvet tanuló hallgatót, megállapítja: „A tanuló helyzetét négy koncentrikus körrel lehet jellemezni, amelynek középpontjában a tanuló van. Az első, legbelső kör azokból az elemekből áll, amit a hallgató közvetlenül megfigyel, hall vagy megérint ... A második kör, amelybe mindig az első körön keresztül kell eljutni, azokat az elemeket tartalmazza, amelyeket a tanuló saját tapasztalataiból ismer: mindennapi élete, családja, mindaz amit látott, hallott, de az adott pillanatban nem lát, nem hall ... A harmadik körbe tartoznak azok az elemek, amelyeket a tanuló közvetlenül nem tapasztalt, de egy kevés erőfeszítéssel, térképek, ábrák, illusztrációk ... vagy egyéb vizuális segédeszközök segítségével megismerhet. Ebben a harmadik körbe az első két körön keresztül kell bejutni. A negyedik körbe tartoznak azok az elemek, amelyeket a hallgató gondolataiba beszélt, írott, nyomtatott szavakkal audiovizuális eszközök segítségével juttatunk be. A tanulónak ezzel addig nem szabad találkoznia, míg a nyelvet megfelelő szinten nem ismeri.” (F. L. Billows: Idegen nyelvek tanulásának technikája Varsó, PZWS, 1978.)

A tanfolyamon a hallgató bonyolult helyzetben volt, ami nem segítette sem a nyelvet, sem pedig a szaktárgyak tanulásában: amíg a nyelvórákon az első, esetleg a második körben forgott, addig a szaktárgyi foglalkozásokon a harmadik, nemritkán a negyedik körben találta magát. Ennek a helyzetnek a következményeiről fentebb szöveztünk.

A helyzet az oktatókat is nyugtalanította, s megindult az együttműködés a szak- és nyelvtanárok között abból a célból, hogy az egyes időszakokra egyeztessék a csoport-

tok nyelvi, szaktárgyi, képzési igényeit, lehetőségeit. Ezek az együttműködési próbálkozások mindamellet, hogy hasznosak voltak, nem vezettek semmiféle általánosabb eredményre, mivel mindenekelőtt tűzoltó jellegűek voltak.

Az 1972–73-as tanévben indítottunk egy kísérleti csoportot, amelynél az volt a célunk, hogy a nyelvtanítást és az összes kötelező szaktárgy nyelvi követelményeit összehangoljuk. Mindamellet, hogy objektív okokból 8 hét után a kísérletet meg kellett szakítanunk, a bevezetésében közreműködő oktatóknak olyan egyértelműen pozitív volt a kísérletről a véleménye, hogy a kísérletet a következő években több csoporttal folytattuk. Ezek kizárólag műszaki csoportok voltak.

Egészen bizonyos, hogy mobilizáló hatással volt ránk a bolgár példa. A bolgár intézetben dolgozó kollégáink hetenként néhány bolgár nyelvi gyakorlatot tartottak, amelynek az volt a célja, hogy a szaktárgyi foglalkozásokon elhangzott mondatmodelleket rögzíttessék a hallgatókkal. Ezeket a modelleket az adott szaktárgy fogalmi és lexikális anyagával gyakoroltatták. Mi más úton indultunk. Megpróbáltuk a tárgyakat már a szaktárgyak nyelvezetének összeállítási fázisában összehangolni.

A nyelvtanár-szaktanár kapcsolatban három válasz körvonalazódott arra a kérdésre, hogy milyen legyen az összehangolás. Szükségszerűen egyszerűsítve az összehangolásra vonatkozó első, legkevésbé képviselt (elsősorban a szaktanárok részéről támogatott) nézetet, amely a következő volt: „mi informáljuk a nyelvtanárt, hogy számunkra mi, mikor fontos, ezt ő majd számunkra előkészíti.” A második nézet, melyet szinte kizárólag a nyelvtanárok képviseltek a másik véletet jelentette: „majd mi informáljuk a szaktanárokat, hogy a hallgatók mit tudnak, és a matematikusok, fizikusok, vegyészek, biológusok előadásaikban kizárólag azokkal a szerkezetekkel operálnak, amit a nyelvtanár már megtanított. A harmadik nézet kompromisszumos megoldási javaslat: a szaktárgyak oktatója törekszik arra, hogy ne lépjen túl a mondat szerkezeteknek azon a körén, amelyet a nyelvtanár már megtanított, amennyiben mégis elkerülhetetlen az olyan mondat szerkezet használata, amely még abban az időben a nyelvórákon nem került elő, akkor azt a nyelvtanár – amennyire ez lehetséges – köznap szókincssel begyakoroltatja. Hosszú vita után a harmadik variánst fogadtuk el.

Az összehangolásra kijelölt munkacsoportok az alábbi célokat tűzték maguk elé:

1. Annak meghatározása, hogy a lengyel nyelvórákon a nyelvtanár saját nyelvi, didaktikai szempontjai szerint milyen mondat szerkezeteket, szófordulatokat akar bevezetni.
2. Annak meghatározása, hogy a szaktárgyak tényleges szükségleteit figyelembe véve milyen további mondat szerkezeteket kell a nyelvtanárnak bevezetnie.
3. Hetekre lebontva meg kell határozni, hogy az egyes oktatók milyen szövegmennyiséget kívánnak a hallgatókkal elsajátíttatni.

Természetesen nem arról volt szó, hogy mechanikusan meghatároztuk a tanítandó mondat szerkezeteket, az elsajátítandó szavak számát. A tanítandó mondat szerkezetek listáját, hétről-hétre megvitatták a csoportok oktatói, a viták az adott csoportban oktatott nyelvtani anyag mennyiségére és célszerűségére vonatkoztak. Az előzetes javaslatot mindig a nyelvtanár terjesztette elő, és a vita végén ő mondta ki a döntő szót.

Semmiféle tudományosan igazolt kritérium-rendszerrel nem rendelkezünk az anyag kiválogatására, összeállítására vonatkozóan. Az egyetlen kritérium az oktatók kompetenciája, tapasztalata lehetett.

A lexikális anyag összeállításakor is hétről-hétre a tapasztalatok vezéreltek bennünket. Két év után rendelkezésünkre állt a négy csoportban lebonyolított összehangolási kísérlet teljes dokumentációja. Nyelvtanárok csoportja elemezte az anyagot, és összefoglaló javaslatot dolgozott ki az első szemeszter húsz hetének tananyagára vonatkozóan. A meghatározott célrendszer harmadik pontjában foglaltak megvalósítása, ti. annak a meghatározása, hogy a hallgatók az egymást követő heteken milyen mennyiségű lexikális elemet sajátítsanak el, kiemelt jelentőséggel bírt: arról volt szó, hogy a hallgatók ne találkozzanak olyan sok, új kifejezéssel, ami meghaladja befogadóképességüket. Az összegyűjtött lexikának esetleges minimumát szótárban feldolgozni – ez a jövő feladata lett.

A tananyagösszehangolással kapcsolatos eredményekről szóló jelentést a Tanfolyam Pedagógiai Tanácsa vitatta meg, és az alábbi következtetéseket vonta le:

1. az összehangolási kísérletet a nem műszaki típusú csoportoknál is folytatni kell, a kísérlet eredményeit a Pedagógiai Tanácsnak most bemutatott elemzésekkel össze kell vetni, majd ki kell dolgozni a lengyel nyelv és a szaktárgyak oktatásának részletes programját az első félévre, vagyis a tanítás első húsz hetére.
2. Tekintettel a lengyel nyelvtanulásra, az első félévet két szakaszra kell bontani:
  - bevezető kurzus, amely öt hétig tart;
  - alapkursus, amelyen az oktatott nyelvi anyag kötelezően a K. Bud, H. Olaczek, E. Wróblewska: Lengyel nyelv idegenek számára. Nyelvi alapok (I. kiadás; 1974; IV. kiadás: 1980, Łódzi Egyetem) című könyv.
3. Időrendben nem kell megváltoztatni a matematika tanításának megkezdését (egy hét után), a kémiát (két hét után), ellenben a fizika tanítását nem a 4., hanem a 6. héten kell megkezdeni.
4. A nyelvi foglalkozásokon a nyelvtanár a nyelvi tananyag követelményein túl köteles figyelembe venni a szaktárgyak követelményeit, tehát olyan mondszerkezeteket is, amelyek az adott tárgyaknál szükségesek. Ezen nyelvtani szerkezeteket olyan szinten kell begyakoroltatni, hogy a szaktárgyi foglalkozásokon már nehézséget ne okozzon. Ennek érdekében a tanítandó mondszerkezetek listáját ezekkel a többlet-igényekkel a nyelvtanár kiegészíti. Ez a pótlista nem állandó, változik abban az esetben, ha változtatások történnek a szaktárgy tantervében, vagy a szaktanár módot talál arra, hogy egyszerűbb nyelvi eszközöket használjon. A nyelvi egyszerűsítések természetesen a kiadott szaktárgyi jegyzetekben is bevezetésre kerülnek.
5. Ki kell javítani, vagy át kell dolgozni mind a nyelvi, mind pedig a szaktárgyi jegyzeteket, a folyamatosan végzett összehangolási munka eredményeképpen minden egyes csoportra.

Eltelt már néhány év, ebből a távlatból értékelni kell az elvégzett kísérletet, annak következményeit. A többéves munka egyik legfontosabb eredményének azt kell elkönyvelni, hogy a hallgatókban tudatosult, hogy oktatóik legfontosabb kötelessége a tanfolyamon a lengyel nyelv megtanítása; hogy ez a nyelv – tekintve struktúráját – hallgatóink számára rendkívül nehéz, és tanítása olyan szinten, amely lehetővé teszi, hogy lengyel felsőoktatási intézményekben folytassák tanulmányaikat, nemcsak a hallgatóktól kíván rendkívüli erőfeszítést, hanem az oktatókkal szemben is szigorú követelményeket támaszt a tantárgyak összehangolása, a módszertanilag átgondolt jegyzetek, tanítási segédletek összeállítása és realizálása, valamint a csoportokban folyó oktatási munka területén. Ennek a tudatosságnak az eredményei:

1. a tanfolyamon oktatott összes tárgy új tanterve,
2. az összehangolás eredményeit tükröző új nyelvi és szaktárgyi jegyzetek,
3. a szaktárgyak módszertani útmutatói,
4. szervezési fejlődés, pl. új órabeosztás.

Ennek a tudatosságnak a legfontosabb eredménye az a felismerés, hogy nincs optimális tanterv, didaktikai anyag, szervezeti struktúra. Ami ma jónak tűnik, holnapra elavulttá válik különböző objektív és szubjektív okok miatt, amelyek hatással vannak a didaktikai folyamatra. Éppen ezért kell szünet nélkül korrigálni a tanterveket és a nyelvoktatás-módszertani anyagokat, tökéletesíteni a szervezési struktúrát, amelyben a lengyel mint idegen nyelv tanításának folyamata zajlik.

*(Fordította: Szilágyi Mihály)*

## **A TANTÁRGYAK KÖZÖTTI KONCENTRÁCIÓ SZEREPE AZ ELŐKÉSZÍTŐ KARON TANULÓ HALLGATÓK ELŐKÉPZETTSÉGI SZINTJÉNEK EMELÉSÉBEN\***

Idegen nyelvi készségek kialakítása szaktárgyi anyagon az egyik legbonyolultabb, kevésbé kidolgozott, ellentmondásosan megoldott kérdéskomplexum. Ezen a területen mind a mai napig nincsenek eldöntve a következő kérdések: Mikor kell elkezdni a szaktárgyi oktatást? Szabad-e, célszerű-e idegen nyelvet csak szakszövegek segítségével tanítani? Milyen típusú – általános értelemben vett tudományos, népszerű-tudományos vagy szűk szakmai – tudományos – szövegeket használjunk fel az oktatásban? Hogyan kell módszertanilag felépíteni az anyagot? Milyen típusú gyakorlatokra van szükség? stb.

Ilyen és ehhez hasonló kérdések merülnek fel az előkészítő karon tanuló műszaki-teremtudományos szakirányú hallgatók orosz nyelvoktatásában is. Az orosz nyelvnek mint a tudományos információk megszerzése eszközeinek oktatásában elengedhetetlen az orosz nyelv és a szaktárgyak közötti koordináció megteremtése. A nyelvtanításnak ebben az esetben speciális nyelvi és szöveganyagra kell épülnie. Az előkészítő kar feladatai között ez az anyag a tankönyvekben megtalálható illetve a szaktanárok által a tanórákon átadott tudományos információt jelenti. A matematika, fizika, kémia, biológia tankönyvek és segédanyagok tehát egyrészt tudományos információkat jelentenek a hallgatók számára, másrészt forrásanyagként szolgálnak az orosz nyelvtanárok számára a tudományos beszédstílussal foglalkozó tanórákhoz. Az orosz nyelvtanárnak az oktatás során koordinálni kell munkáját a szaktanárokéval, a szaktanároknak pedig a szaktárgyi és világnézeti célokon túl nyelvi szempontokat is figyelembe kell venniük oktatómunkájukban.

A szaktárgyi anyagok tartalmát, feldolgozásuk logikai rendjét a tantárgyi program határozza meg. A szakmai tartalom azonban nem független kifejezésének eszközétől, ezért a szaktárgy nyelve – a szaktanár akaratától függetlenül – az orosz nyelvről szerzhető fontos információk forrása is. Ebből a forrásból azonban eddig rendszertelenül és annak figyelembevétele nélkül áramlottak az információk, hogy a hallgatók fel tudják-e fogni azokat vagy sem.

A jelenleg érvényben levő szaktárgyi oktatási programokban a nyelvi cél „a szaktárgyi terminológia tanulása” A szaktárgy nyelve – ebben az esetben az egységes tudományos stílusról van szó –, a szaktárgyi terminológiákon kívül magában foglalja a köznyelv egyes terminológiáit és az irodalmi nyelv lexikai elemeit, valamint a grammatikai konstrukciókat is.

A módszertani szakemberek egy részének véleménye szerint maguknak a terminusok-

Rol mezspredmetnoj koordinacii v povüsenii kacsesztva podgotovki vüpusztnikov podgotovitelnogo fakulteta Vesztnik Kievszkogo Universziteta metodika obucsenija sztdentov – inosztrancev 1979/3. (A cikket rövidítve közöljük.)

nak a megértése és elsajátítása kevés nehézséget okoz, mert sok nemzetközi szó található közöttük, amelyek egyjelentésűek, és jelentéskörük a különböző nyelvekben gyakran egybeesik. Ilyen szavak pl. mint vektor, integrál, hidrolízis, disszociáció stb. Az irodalmi nyelv terminologizált szavainak megértése jelentős nehézséggel jár, mivel egy adott szónak, amely kikerül az irodalmi nyelv szókincséből a tudományos nyelv sajátos jelentést ad, specializálja felhasználási lehetőségeit, megváltoztatja lexikai-grammatikai kapcsolatát más szavakkal stb. pl. a *tiszta*, *racionális* irodalmi nyelvi szavak a tudományos szövegekben új antonimikus kapcsolatokat alkotnak: tiszta-vegyes, racionális-irracionalis. A tömeg, test, forma, sarok stb. új jelentéseket vesznek fel, az igék többsége deszemantizálódik. Az előadások és a tankönyv nyelve a tudományos stílus sajátos, de rendszeres jelensége.

Az oktatási folyamat irányítottságának megteremtése érdekében meg kell állapítani az orosz nyelv és a szaktárgyak oktatása és az egyes szaktárgyak közötti optimális viszonyokat, más szavakkal, ki kell dolgozni a koordináció optimális modelljét.

A koordináció problémája bonyolult és számos, még meg nem oldott kérdést foglal magában. Ezek közül az egyik az orosz nyelv és a szaktárgyak oktatása közötti kapcsolat kérdése. Itt a következő problémákkal találkozunk: Ki mutassa be az új lexikát és mondatmodelleket? A szaktanárnak adaptálni vagy egyszerűsíteni kell-e a szaktárgyi anyagot nyelvi szempontból vagy az orosz nyelv tanárának kell-e úgy előkészíteni a hallgatókat, hogy a szaktanárnak ne kelljen nyelvi kérdésekkel foglalkoznia?

A természettudományos tárgyak oktatásának folyamatában a tartalom nyelvi megformálása tekintetében feltételelesen három szakaszt lehet megkülönböztetni:

Az *első szakasz* (1–10. hét) a szaktárgyak bevezetésének szakasza. A szaktárgyak bevezetése időszakában a hallgatóknak már rendelkezniük kell azokkal a nyelvi ismeretekkel, amelyek lehetővé teszik a szaktanár számára a tudományos információ adekvát kifejtését. Ebben a szakaszban a feldolgozott anyag információs értéke minimális, a szaktárgyi anyag nyelvi megformálása azokra a nyelvtani formákra korlátozódik, amelyek már ismertek a hallgatók előtt.

Ebben a szakaszban új, a szaktárgyra jellemző tudományos fogalmak és a tudományos stílusra jellemző nyelvtani szerkezetek bevezetésére is sor kerül.

Az orosz nyelvi tanszék úgy alakította ki munkatervét, hogy a szaktárgyak bevezetésekor a szaktanár a számára szükséges nyelvi formákat már fel tudja használni az órákon. Az orosz nyelvtanár egy sor tudományos stílusra jellemző szerkezetet is feldolgoz. Ezek olyan szerkezetek, amelyeket köznyelvi lexikai tartalommal tud kitölteni pl. „áll valamiből” – „a csoport különböző nemzetiségű hallgatókból áll.”

Ugyanakkor vannak olyan szerkezetek, amelyeknek a feldolgozása nehézséget jelent az orosz nyelv tanára számára pl. „valami reagál valamire” stb. Az ilyen és hasonló típusú szerkezeteket szemléltetőeszközök segítségével a szaktanár dolgozza fel. Az orosz nyelvtanár és a szaktanár egymásra épülő munkája már kezdettől fogva megteremti a lehetőséget a szaktanár számára, hogy a tervezett szaktárgyi anyagot tudományos nyelven fejtsse ki, s felhasználja az erre a stílusra jellemző formákat és szerkezeteket.

A *második szakasz* (11–18. hét) a szaktárgyak teljes bevezetése heti 18 órában. (A teljes heti óraszám 36.) A szaktárgyi nyelv kevésbé korlátozott, hiszen ebben a szakaszban a hallgatók számára már ismertek az összes névszóragozási és igeragozási formák. A tananyag terjedelemben növekszik, de információs szintje még minimalizált.

*A harmadik szakasz:* az első félév 19–20. hete, és a II. félév. A hallgatók már ismerik az orosz nyelvtani alapkurszus anyagát, az igeneveket is beleértve. Jelentős köznyelvi és szaknyelvi szóanyagot és viszonylag sok nyelvtani szerkezetet tudnak (az I. félév 11. hetében ezek száma több mint 100). A szaktanárok szabadon dolgozhatnak a nyelvi anyaggal. Minden egyes foglalkozással tovább növekszik a tudományos információk terjedelme.

A második félév 13–14. hetétől számítva a szaktárgyak nyelvi szintje közeledik az egyetemi szaktárgyi előadások szintjéhez.

Az első és második szakaszban a hallgatók jelentős mennyiségű lexikai-grammatikai ismeretre tesznek szert, és ez lehetővé teszi a harmadik szakaszban a tudományos stílussal kapcsolatos ismeretek rendszerezését és bővítését.

Véleményünk szerint a tudományos fogalmak kialakítása során a hatékonyság emelésének, a nyelvi korlátok leküzdésének, a tudományos stíluselemek elsajátításának alapvető feltétele a tantárgyi koordináció, amely három – tartalmi-szaktárgyi, világnézeti és nyelvi – aspektusban valósul meg. S nemcsak az orosz nyelvet és a szaktárgyakat tanítók, de az egyes szaktárgyakat tanító tanárok munkája is koordinált.

A koordináció tartalmi vonatkozásban az egyes szaktárgyak közötti kapcsolatok meghatározását és tananyagba való beépítését jelenti, amelyek biztosítják a természetben meglévő objektív összefüggések következetes tükröződését és lehetővé teszik a hallgatók általános tudományos fogalmainak kialakítását és a tanult elméletek elsajátításának elmélyítését.

A koordináció nyelvi vonatkozásban feltételezi:

1. a lexikai-grammatikai anyag szigorú számbavételét és kiválasztását az orosz nyelv és a szaktárgyak oktatásában
2. az egyes szaktárgyakat tanító tanárok céltudatosan koordinált munkáját a hallgatók beszédkészségének kialakításában és automatizálásában.

Ezeket a követelményeket elsősorban a természettudományos tárgyak anyagainak elkészítése során kell figyelembevenni. Ezek tartalmilag, világnézeti és nyelviileg koordinált tankönyvekből, tanárok számára készült segédkönyvekből, gyakorló- és munkafüzetekből állnak.

Az általunk készített tananyagokkal kísérletet végeztünk a szaktárgyi előkészítés tartalmi és szervezési problémáinak megoldása érdekében. Ez a megfelelő tantárgyi és nyelvi információ kiválasztásában, a tantárgyak anyagának logikus kifejtésében, a szakaszos felépítésben és a tantárgyi koordinációban mutatkozott meg.

Anélkül, hogy részleteznénk a tartalmi információk kiválasztásának kérdéseit, nézzük meg most azokat a követelményeket, amelyeket a szerzők a tananyagok nyelvi megformálása tekintetében megfogalmaztak.

Minden foglalkozás anyagának:

- a) azokra az ismeretekre kell épülnie, amelyeket a hallgatók az orosz nyelvórákon és más szaktárgyi órákon már megszereztek;
- b) függetlennek kell lenni a köznyelvi lexikai és grammatikai anyagtól és a tanulmányozott téma gondolati összefüggéseit kell szolgáltatnia;
- c) biztosítani kell a tudományos lexika és a nyelvtan egységét; az egyes témáknak logikailag-tartalmilag az oktatás következő szakaszának bázisául kell szolgáltatnia;
- d) az egyes szaktárgyi témák kidolgozásánál meg kell teremteni a leggyakrabban használt szerkezetek periodikus ismétlődésének lehetőségét.



A hallgatóknak feladott heti szaktárgyi lexikai anyag felmérése lehetővé tette egyrészt az egyes lexikai egységek gyakoriságának, másrészt annak megállapítását, hogy az egyes szaktárgyi foglalkozásokon hány új lexikai egység fordul elő. Így a 9. héten (a fizika heti 4 órában való bevezetése után) a 108 lexikai egységből, amelyet a fizikatanárok felhasználtak, a hallgatók 59-et az orosz nyelvórákon ismertek meg (neutrális lexika), 4-et a matematika órán, 10-et a kémia órán (általános tudományos lexika). Így azon túl, hogy sikerült megőrizni az információk feldolgozásának viszonylag magas tudományos szintjét és mélységét, a hallgatóknak az adott héten mindössze 35 új szót kellett megtanulni fizikából. Ez lehetővé tette az orosz nyelvi és szaktárgyi anyagok sorrendiségének megállapítását az orosz nyelvtanárok és a szaktanárok munkájának koordinálását.

A nyelvi szerkezetek hetekre való lebontását a tudományos stílus leggyakrabban használt szerkezeteinek számbavétele tette lehetővé. A feldolgozott anyag tartalmával kapcsolatos kérdéseket úgy fogalmaztuk meg, hogy arra kértük a hallgatókat, hogy vála-szaikban használják a tanított szerkezeteket. Az egyes tantárgyakban leggyakrabban használt szerkezetek periodikus ismétlése elősegítette azoknak a szerkezeteknek az emlékezetbe idézését, amelyeket a rövid oktatási idő miatt a hallgatók már elfelejtettek és megerősítették azokat, amelyeket jól elsajátítottak.

A hallgatók számára készített tananyagokkal párhuzamosan tanári segédkönyvek is készültek, amelyek programozták a szaktanárok koordinált munkáját mind tartalmi, mind nyelvi vonatkozásban. Ennek a munkának az eredményeként szükségessé vált egy mind szaktárgyi mind nyelvi vonatkozásban koordinált komplex fizikai és kémiai tananyag kidolgozása. Kétségtelen, hogy az ilyen és hasonló munkák teszik lehetővé a külföldi hallgatók számára az egyes szaktárgyak és a tudományos beszédstílus, az egyetemi előadások anyagának megértését és elsajátítását. Ezenkívül elősegítik a külföldi hallgatók nyelvi előkészítésében meglevő tartalékok feltárását és az előkészítés színvonalának emelését.

*(Fordította: Gagy Béla)*

## AZ INTÉZETI SZEMLE BIBLIOGRÁFIÁJA

Az Intézeti Szemle első száma 1973-ban, a legutóbbi 1980-ban jelent meg. Az első kötet előszavában Ginter Károly így foglalta össze a kiadványhoz fűződő célokat, szándékokat: „Ki szeretnénk elégiteni azt a jogos közlési vágyat, amely benne él oktatóinkban, szeretnénk, hogy az elgondolások, vélemények, nézetek az egész Intézet közössége előtt nyilvánosságot kapva írásos vitákban formálódjanak, csiszolódjának, fejlődjenek tovább, hogy tájékoztatást adva a belső és külső szakmai, módszertani, nevelési eredményekről, gondokról, tovább szilárdítsuk az oktatók, nevelők közösségét, és hogy a NEI-t mint kollektívát is bekapcsoljuk az országos és a nemzetközi tudományos vérkeringésbe”

A sorozat első öt számának szerkesztői Varga Éva vezetésével a következők voltak: Gyúró Istvánné, Nagy Ilona, Kirsch Attila, Szabó Zoltán. (Kirsch Attila az első két szám szerkesztőjeként szerepel csak, s a második számtól kezdve Kozma Endrét is a szerkesztők között találjuk. A hatodik szám főszerkesztője már Nagy Ilona, a szerkesztő bizottság tagja Gyúró Istvánné, Osváth Gábor és Szabó Zoltán. 1975–1977-ben a Szemlét a Tudományos és Módszertani Csoport szerkeszti. A szerkesztő bizottság vezetője Gyúró Istvánné. A hetedik szám szerkesztője Hidvégi Imre is, de itt és a nyolcadik számban hiányzik Szabó Zoltán. A tizenegyedik számtól kezdve Gyúró Istvánné a szerkesztő bizottság elnöke.

A Szemle külalakja és tartalma, témáinak és állandó rovatainak aránya többször módosult – alapjában az Intézet munkájának fejlődése szerint. Az eddig megjelent tizenhárom számban közölt írások egyrészt képet adnak erről a fejlődésről, másrészt azonban – „történeti” értékükön túl – szakmai érdeklődésre is számot tarthatnak. Az alábbi bibliográfia ezt az érdeklődést kívánja felkelteni.<sup>1</sup>

### *Bibliográfia* 1973–1980

*Andrássy Attila: Emlékezés Kráľlné Reményi Máriára X./3*

*A magyar irodalom tanításának helyzete és néhány fontosabb problémája XI./41–45.*

*Berényi Mária: Hozzászólás a KGST országok előkészítő intézeteinek szófiai nevelési konferenciáján – 1978. május VII./70–74. p.*

*Béres János: A magyar és orosz igenevek összevetése V./1–34. A hét napjai VI./27–30.*

*Béres János–Mészáros István. Szövetkezeti alapismeretek V./39–42.*

*Béres János–Somos Béla: Csehszlovákiai tapasztalatok I./50–56.*

*Bozsik Gabriella: A -nak, -nek határozóragos vonzatok VIII./1–37*

*Cynolter Erzsébet: Gondolatok az oktatás korszerűsítéséről és a programozott oktatásról VIII./69–75. A differenciált matematika-oktatásról VII./58–69.*

<sup>1</sup> Az írások címét, adatait a szerzők nevének betűrendjében közöljük. A társszerzőkkel írott cikkek valamennyi szerző nevével megtalálhatók.

- Csáky Jenőné: *Külföldi hallgatók a Budapesti Műszaki Egyetemen* XI./102–105.
- Csikész Erzsébet: *Reflexiók a IV. lektori konferenciáról* II./20–25.
- Csonka Csilla: *Egy német vonzatszótár szerkesztési elveiről* VII./103–108.
- Csörföly Endre: *Emlékezés Nagy Jánosra* X./1–2. *A természettudományos szaktárgyak oktatásának rendszere és feladatai a Nemzetközi Előkészítő Intézetben* XI./135–140.
- Csörföly Endre–Fogarasi Zoltán–Szalai Gyula: *Két új módszertani segédanyag a fizika oktatásában* VIII./47–54.
- Deák Ferenc: *Nyelvészeti folyóiratszemle* VIII./102–106.
- Dembowsky, Witold: *Az eszmei nevelőmunka néhány kérdése* XI./98–101.
- Dieling, Helga: *A hallás vizsgálata az idegen nyelv oktatásában hangdifferenciálási kísérletek alapján* (Herder Intézet, Lipcse) XII./44–51.
- Dörnyei László: *Kísérlet az alanyi és tárgyas ragozás párhuzamos tanítására* VIII./42–46.
- Dullien Tamás: *Egy egyszerű kísérlet a Coulomb-törvény bemutatására* XIII./65–68.
- Erdős József: *A csehszlovákiai tanulmányútról* II./30–37.
- Exner Helmutné: *A matematika tanításának néhány módszertani kérdése – a differenciált oktatás* XI./146–150.
- Fogarasi Zoltán–Csörföly Endre–Szalai Gyula: *Két új módszertani segédanyag a fizika oktatásában* VIII./47–54.
- Fügedi István: *Rendszertelen gondolatok a diákonthon rendszeréről* VI./66–71. *Néhány szempont a magyar vonatkozó mondatokról és azok vietnami megfelelőiről* VII./26–49. *A vietnami hallgatók magyar nyelvi oktatása* XI./46–50.
- Gancev, Konsztatnin: *Az ideológiai nevelőmunka hatékonysága* XI./94–97.
- Garamvölgyi Károly: *Ünnepi megnyitó beszéd a jubileumi ülészen* XI./6–9.
- Giay Béla: *Új tantárgy a NEI oktatási-nevelési rendszerében – a „Magyarország” oktatása elé* X./45–49. *A tanórán folyó és a tanórán kívüli nevelés egységének néhány kérdése* XI./115–118. *Az idegen nyelv tanításának és tanulásának intenzitása* XIII./40–50.
- Ginter Károly: *Előszó az Intézeti Szemléhez* I./3. *A hibaelemzés néhány tanulsága magyarul tanuló francia nyelvű diákok munkái alapján* III./1–10. *A IV. Nemzetközi Finnugor Kongresszusról* VIII./38–41. *A Nemzetközi Előkészítő Intézet magyaroktatásának néhány elvi és gyakorlati kérdése* XI./23–31.
- Gyüro Istvánné: *Az audio-vizuális eszközök alkalmazásáról* I./62–65. *A szuahéli és a magyar nyelv „tárgyas igeragozásának” egybevetése* VI./1–26.
- Gyüro Istvánné–Osváth Gábor–Szabó Zoltán: *Az Intézeti Szemlérol kétféle közvéleménykutatás eredménye* VII./1.
- (Gyüro Istvánné–Kozma Endre–Szabó Zoltán): *Vizsgáztatás: számonkérés – A téma vizsgájának összefoglalása* V./43–46.
- (Gyüro Istvánné–Máthé Gáborné–Osváth Gábor–Szabó Zoltán): *Előszó a jubileumi számhoz* XI./3.
- Hársi Kigyóssy Edit: *A magyar nyelvi oktatás a Budapesti Műszaki Egyetemen* XI./37–40.
- Havas Ágnes: *A hanoi magyar nyelvoktatás tapasztalatai (beszámoló)* VII./50–57. *A világnézet nevelés kérdései* XI./106–111. *A politikai nevelés feladatai, néhány problémája intézetünkben* XIII./3–10.

- Hegy Endre: Jubileumi gondolatok XI./19–21.
- Hidvégi Imre–Kalmár Jánosné: Beszámoló az 1974/75. évi, a szaktárgyak korábbi belépésével kapcsolatos kísérletekről VII./6–25.
- Hidvégi Imre–Pongrácz Ferenc: A nyelvi szekciók és a közvetítő nyelv szerepe a hallgatók beilleszkedésében XI./119–121.
- Horkay Ágnes (Kármán Lászlóné): 8 hónap alatt is lehet? II./38–40.
- Hornyánszky Ágota (Kalmárné): A mai köznyelvünkben élő töisméltés szerkezetek néhány kérdéséről X./4–32.
- Hoschke Károly: A rendszeres számonkérés, valamint a vizsgáztatás módszereinek további fejlesztése, lehetőségei a NEI-ben I./15–26. Korszerű oktatási eszközök alkalmazása a biológia tanórákon XI./155–157. Korszerű oktatási eszközök alkalmazása a biológia tanórákon XII./60–72.
- Jurányi István: A bulgáriai G. A. Nasszer Intézetben 1975. november 1–8-ig tett látogatásról VIII./88–90. A közösségi nevelés lehetőségei és feladatai XI./112–114. A szimpozion alkalmából rendezett kiállítás megnyitásáról XI./22.
- Kaiser, Lothar: A nyelvi és szaktárgyi oktatás koordinációjának lehetőségei és hatásai a külföldi hallgatók tanulmányi előkészítésében a XI./32–36.
- Kalmár Jánosné–Máthé Gáborné: Eredményvizsgálatok a lépcsőzetes oktatással és a szaktárgyak korai belépésével kapcsolatban az 1975/76-os tanévben IX./128–148.
- Kalmár Jánosné–Hidvégi Imre: Beszámoló az 1974/75. évi, a szaktárgyak korábbi belépésével kapcsolatos kísérletekről VII./6–25.
- Kalmárné Hornyánszky Ágota: A mai köznyelvünkben élő töisméltés szerkezetek néhány kérdéséről X./4–32.
- Kacsek, Saleh Mohamed: Budapest az én szememmel II./53–54.
- Kigyóssy Edit: ld. Hársné Kigyóssy Edit
- Kirsch Attila: Könyv és folyóiratszema a fizika oktatásához I./83–86.
- Kiss Mária: A tanulmányi versenyről I./66–67.
- Kovács Ferencné: Hogyan tanítják a Herder-Intézetben a szaknyelvet? I./36–49. A mondatrészek optimális szórendje a nyomatékta, állító alakú, egyszerű, bővített kijelentő mondatokban (részlet) XIII./11–19.
- Kovács Mária: A nyelvoktatás kommunikációközpontú indítása (Kísérlet a NEI-ben az 1974/75 és 1975/76-os tanévben) IX./56–102. A tanulócsopottokban végzett nevelőmunka szervezeti keretei és feltételei XI./128–132.
- Kozma Endre: Javasolt olvasmányok az egyéni továbbképzéshez XIII./99. Fonetika, fonológia, kiejtésoktatás (I. rész) II./2–8. A magyar információ funkcionális vizsgálatának újabb lehetőségei Brizgunova elmélete alapján III./11–37.
- Kozma Endre–Uhrman György: Bemegy vagy nem megy be? Szórendi kérdések az ige-kötő tanításával kapcsolatban IV./6–15.
- Kozma Endre–Gyúró Istvánné–Szabó Zoltán: Az Intézeti Szemlééről készült közvéleménykutatás eredménye VII./1–5.
- Krüllné Reményi Mária: Jegyzetek a magyar nyelv, mint idegen nyelv oktatásáról I./11–14. Emlékezés Krüllné Reményi Máriára (írta Andrassy Attila) X./3.
- Lilienberg Sándor: Szaknyelv? Csoportnyelv? Rétegyelv? XI./51–53.
- Maina, Junaidu: Ünnepi beszéd Nigéria felszabadulásának 14. évfordulója alkalmából V./57–58.

- Máhr Lászlóné: A szaknyelvtudás perspektívái II./9–19. Nyelvi laboratórium – programozott oktatás II./melléklet. A szemléltetés módjai a tankönyvekben II./melléklet. A szakirányú magyar nyelvi oktatás alapelvei a NEI-ben (tervezet a szakirányú magyar nyelvi tankönyvek felépítéséhez) IX./117–128. Az intenzív nyelvoktatás szerepe és lehetőségei a személyiség alakításában XI./54–58. A nyelvi laboratórium munkája a nyelvoktatás II. szakaszában XII./52–59. A beszédértés mérésének módja a nyelvi laboratóriumban XIII./31–39.
- Máthé Gáborné: A Szófiai Nasszer Intézetben tett látogatás tapasztalatairól VIII./91–94. Az ábrázoló geometriai oktatásáról XI./151–154.
- Máthé Gáborné–Kalmár Jánosné: Eredményvizsgálatok a lépcsőzetes oktatással és a szaktárgyak korai belépésével kapcsolatban az 1975/76-os tanévben IX./128–140.
- (Máthé Gáborné–Gyúró Istvánné–Osváth Gábor–Szabó Zoltán): Előszó a jubileumi számhoz XI./3.
- Mészáros Jenő: A harmadfokú egyenlet megoldása III./47–63. Gyökszámítási eljárások IV./16–29. Egyenletek megoldása iterációval VI./31–39. Térhatású térképek szerkesztése VIII./55–57. Függvények approximációja racionális algebrai törtekkel IX./103–114.
- Mészáros István–Béres János: Szövetkezeti alapismeretek V./39–42.
- Molnár Gáborné: Rendhagyó matematikaórák IX./115–117.
- Müller, Gerhard: A kommunista nevelés aspektusai XI./87–93.
- Nagy Ilona: A hallgatók véleménye az 1973-as tanulmányi kirándulásról IV./42–50. Ajánlott bibliográfia a számonkéréshez – külföldi szerzőktől (OFI) V./47–56. A hallgatókkal való differenciált foglalkozás alkalmasságának vizsgálata, a tapasztalatok elemzése VI./58–62. Ifjúság és pszichológia VI./63–65. A tanulmányi kirándulások szerepe XI./125–127.
- Nagy János: Ismertetés a TT szekció tanárainak továbbképzéséről I./57–61. Emlékezés Nagy Jánosra (X./3.) Írta a szerkesztő bizottság)
- Nyikolajenko, Ivan Ivanovics: A nevelési folyamat tervezésének és szervezésének tapasztalatai XI./79–86.
- Osváth Gábor: A koreai és más kelet-ázsiai nyelvek viszonyáról II./41–48. A hétfői filmvetítések tapasztalatairól VI./72–75. A kontrasztív elemzés jelentősége a koreai hallgatók kiejtéstanításában XI./59–63.
- Osváth Gábor–Gyúró Istvánné–Szabó Zoltán: Az Intézeti Szemlééről készült közvéleménykutatás eredménye VII./1–5.
- (Osváth Gábor–Gyúró Istvánné–Máthé Gábor–Szabó Zoltán): Előszó a jubileumi számhoz XI./3.
- Pauka Károlyné: Kísérlet a hallgatókkal való differenciáltabb foglalkozásra VIII./76–80. Beszámoló a „Szuggesztológiai Konferenciá”-ról (1976) IX./149–163.
- Pavek Ferenc–Szalai Gyula: A természettudományos oktatás reformjáról XII./79–94.
- Pongrácz Ferenc: Fojtós matéria – Légeny – Nitrogén V./35–38. Homogén és heterogén rendszerek VIII./58–63.
- Pongrácz Ferenc–Hidvégi Imre: A nyelvi szelekciók és a közvetítő nyelv szerepe a hallgatók beilleszkedésében XI./119–121.
- Prileszky Csilla: Megjegyzések a felszólító módú mellékmondatokról IV./1–5. Kont-

- rasztív megjegyzések a magyar és arab melléknévi igeneves szerkezetekről XIII./20–30.
- Reményi Mária (Krállné) Jegyzetek a magyar nyelv, mint idegen nyelv oktatásáról I./11–14. Emlékezés Reményi Máriára (írta Andrassy Attila) X./3.
- Ruszinyák Márta–Varga Éva: Hogy vizsgálunk vizsgáztatásból? III./38–46.
- Salgó Mária: Visszatérő szövegelemek a mongol népköltészetben (összegezés) II./49
- Sárdi Lajos: A nevelőmunka rendszere a Nemzetközi Előkészítő Intézetben IV./30–41
- Somos Béla: A Nemzetközi Előkészítő Intézet a magyar felsőoktatás rendszerében VIII./81–87 A nevelési folyamat elvi és gyakorlati egysége a külföldi hallgatók teljes tanulmányi ideje alatt XI./69–78.
- Somos Béla–Béres János: Csehszlovákiai tapasztalatok I./50–56.
- Somos Béla–Székely József: Az ígékötők tanítása II./melléklet
- Somos Béláné: Néhány gondolat a fizika és a nyelvoktatás kapcsolatáról XI./158 161 Új Nemzetközi Mértékrendszer XIII./51–55.
- Soós Károlyné: Üzemlátogatás a Chinoin Gyógyszergyárban VIII./64–68. Az ásványokról X./33–38. A kémia oktatásának kérdéseihez XI./162–164.
- Szabó János: A XX. országos fizikatanári ankét 1977 április 6–9. Szolnok X./50–53.
- Szabó Zoltán: Nyelvészeti könyv és folyóiratszemle I./68–82. Folyóiratszemle (nyelvészet) II./61–74. Új nyelvészeti könyvek válogatott bibliográfiája a NEI könyvtárában II./58–60. Sajtószemle (nyelvtanítás gyakorlata) III./66–90. Új nyelvészeti könyvek és folyóiratickek IV./57–72. Sajtószemle V./68. Új könyvek és folyóiratickek (nyelvészet) IX./168–171. Új könyvek és folyóiratickek (nyelvészet) X./54–68. Új könyvek és folyóiratickek a nyelvészet és pedagógia köréből XII./101–113. Az 1977–78-as tanév külföldi tanulmányútjainak tanulságai (összeállította: --) XII./95–98. Új könyvek és folyóiratickek a nyelvészet és pedagógia köréből XIII./79–96.
- Szabó Zoltán–Gyüro Istvánné–Kozma Endre: Vizsgáztatás, számonkérés (A téma vitájának összefoglalása) V./43–46.
- Szabó Zoltán–Gyüro Istvánné–Osváth Gábor: Az Intézeti Szemlééről készült közvéleménykutatás eredménye VII./1–5.
- Szabó Zoltán–Gyüro Istvánné–Máthé Gáborné–Osváth Gábor: Előszó a jubileumi számhoz XI./3.
- Szalai Gyula: Folyóiratszemle fizika VII./109. Folyóiratszemle fizika VIII./99–101. Folyóiratszemle fizika X./69–74. Folyóiratszemle a fizika tárgyköréből (1977 és 1978. I. félév) XII./114–122. Folyóiratszemle a fizika tárgyköréből (1978. II. félév és 1979. I. félév) XIII./100–108.
- Szalai Gyula–Fogarasi Zoltán–Csörföly Endre: Két új módszertani segédanyag a fizika oktatásában VIII./47–54.
- Szalai Gyula–Pavek Ferenc: A természettudományos oktatás reformjáról XII./79–94.
- Számely Zoltán: Hallgatóink ellenállóképessége és a testnevelésoktatás helyzete intézetünkben IV./51–56. A testnevelés szerepe az akklimatizációban és a személyiség fejlődésében XI./122–124.
- Székely József: A szocialista nevelőmunka lehetőségei és alkalmazása a tanórán (II.)

- melléklet. A másodéve hallgatók nyelvoktatásának speciális feladatai és módszerei XI./64–68. A gyakorlatok helye, szerepe, jelentősége nyelvoktatásunkban XII./3–28.
- Székely József–Somos Béla. Az igeekötők tanítása II./melléklet
- Széver László–Viktor Andrásné. Országos Biológus Napok Sopronban II./26–29.
- Sztankó István. Köszöntő az intézet jubileumi tudományos ülésszakán XI./4–5. Intézetünk negyedszázados útja XI./11–18. A tudományos ülésszak munkájának összefoglalása XI./165–169.
- Sztankó István–Osváth Gábor. A KGST országok előkészítő intézeteinek szófiai konferenciájáról 1977 X./39–44.
- Szűcs József. Az oktató-nevelő munka egysége és differenciáltsága I./27–35. A vizsgáztatás módszere és az egységes követelményrendszer kialakítása a magyar mint idegen nyelv oktatásában VI./40–57. A tanulói személyiség és a munkához való viszony kérdései a magyar mint idegen nyelv oktatásában VII./75–102. Magyar-tanítás a Martin Luther Egyetem Walter Ulbricht Intézetében XIII./69–78.
- Tabenszkaja, Tatjana Vlagyimirovna. Az oktatási folyamat tudományos szervezése a Kijevi Állami Egyetem Előkészítő Fakultásán XI./141–145.
- Tar Imréné; Dr. Müller Antal. A kvantum-mechanika filozófiai kérdései (konyvismertetés) V./60–67
- (Tarné, Wimmer Olga: Emlékezés – – – ra /írta Soós Károlyné/) XII./99.
- Turi Lászlóné. Folyóiratszemle kémia II./55–57. Néhány kémiai folyóiratcikk külföldi szaklapokból IV./74–74. Kémiai folyóiratszemle IX./164–166. Félmikro tanulókísérletek a kémia oktatásában XII./73–78.
- Ugaros Lászlóné. Az írásvetítő használata a matematika oktatásában XIII./56–64.
- Uhrmann György. Az új magyar nyelvkönyvről (interjú – – – gyel) I./6–10. Feljegyzések a nemzetközi angoltanítási konferencián (1974. április) III./64–65. Előre is megállapítható? VIII./95–98. Az egybevető módszer alkalmazása az igeekötők használatában (Magyar–angol kontrasztív dolgozat) 1974. IX./1–55.
- Uhrmann György–Kozma Endre. Bemegy vagy nem megy be? Szórendi kérdések az igeekötő tanításával kapcsolatban IV./6–15.
- Varga Éva–Ruszinyák Márta. Hogyan vizsgálunk vizsgáztatásból? III./38–46.
- Vida Katalin. A magyar és a spanyol névszói rendszer kontrasztív elemzése XII./29–43.
- Viktor Andrásné–Széver László. Országos Biológus Napok Sopronban II./26–29.
- Wiesel Katalin. A Nemzetközi Diáklklub tevékenysége XI./132–134.
- (Wimmer Olga, Tarné: Emlékezés – – – ra /írta Soós Károlyné/) XII./99.
- Zahidi, Hafiz. Budapest (angol) II./50–52.

A bibliográfiát összeállította: Arató György

# TARTALOM

Tartalomjegyzék	3
1. Gágy Béla (Nemzetközi Előkészítő Intézet, Budapest) Néhány szempont a magyar nyelvoktatás módszertani fejlesztéséhez	4
2. Mihálka Szabolcsné (Nemzetközi Előkészítő Intézet, Budapest) A Színes Magyar Nyelvkönyv nyelvtanáról	10
3. Galeckaja, Sz. Ja.—Szjomocskina, M. Ja. (Kijevi Egyetem Előkészítő Kar, Kijev) Az orosz nyelv oktatásának megtervezése az előkészítő karon	17
4. Szavova, Szavina (Nasszer Intézet, Szofia) A foglalkoztató elem az idegen nyelv tanításában (Bolgár nyelv az előkészítő évfolyamon)	20
5. Freyer-Wojnikowa, R. (Herder-Intézet, Leipzig) A szóbeli idegennyelvtudás ellenőrzésének kérdéséhez	28
6. Michowich, Janina dr. (Lodzi Egyetem, Lengyel Nyelvi Intézet Külföldieknek, Lodz) Az általános nyelvi készség fejlődése a történelem és a len lengyel országsmeret foglalkozásokon	35
7. Schöffauer, R.—Erices, A. (Herder-Intézet, Leipzig) Próbálkozások a nyelvtani struktúrák rendszerezésére (A német mint idegen nyelv tanításának módszertanához)	40
8. Kühn, Helmut: (Luther Márton Egyetem, Külföldi Tanulmányokra Előkészítő Intézet, Halle-Wittenberg) A Halle-Wittenberg-i Luther Márton Egyetem Külföldi Tanulmányokra Előkészítő Intézetében folyó szaknyelvi képzés	52
9. Olaczek, Halina (Lodzi Egyetem, Lengyel Nyelvi Intézet Külföldieknek, Lodz) A tantárgyközi korrelációk problémái a külföldi hallgatók egyetemi előkészítésében Lengyelországban	56
10. Golovjasina, L. Sz.—Tabenszkaja, T. V. (Kijevi Egyetem Előkészítő Kar, Kijev) A tantárgyak közötti koncentráció szerepe az előkészítő karon tanuló hallgatók előképzettségi szintjének emelésében	62
1. Arató György (Nemzetközi Előkészítő Intézet, Budapest) Az Intézeti Szemle bibliográfiája 1973–1980 . . . . .	66



# INHALT

Vorwort	3
1. Giay, Béla: (Internationales Vorbereitungsinstitut Ausländischer Studenten, Budapest) Gesichtspunkte zur metodischen Entwicklung des Unterrichts der ungarischen Sprache	4
2. Mihálka, Edit: (Internationales Vorbereitungsinstitut Ausländischer Studenten, Budapest) Zur Grammatik der neuen ungarischen Sprachlehre	10
3. Galezkaja, S. J.—Sjomotschkina, M. J. (Vorbereitungsfakultät der Universität, in Kiev) Planung des Unterrichts des russischen Sprache an der Fakultät zur Vorbereitung ausländischer Studenten	17
4. Savova, Savina: (Nasser-Institut, Sofia) Aktivitätselemente des fremdsprachlichen Unterrichts (die bulgarische Sprache in der Vorbereitungsstufe)	20
5. Freyer-Wojnikowa, R.: (Herder Institut, Leipzig) Zu Fragen der Kontrolle mündlichen fremdsprachigen Könnens	28
6. Michowich, Janina dr.: (Institut zur Vorbereitung ausländischer Studenten, Universität in Lodz) Entwicklung der allgemeinen Sprechfertigkeit in den Fächern Geschichte und Landeskunde	35
7. Schöffauer, R.—Erices, A.: (Herder Institut, Leipzig) Versuche zur Systematisierung grammatischer Strukturen — ein Beitrag zur Methodik des Deutschunterrichts für Ausländer	40
8. Kühn, Helmut: (Martin Luther Universität, Institut zur Vorbereitung auf das Auslandsstudium, Halle-Wittenberg) Zur fachsprachlichen Ausbildung am Institut zur Vorbereitung auf das Auslandsstudium an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg	52
9. Olaczek, Halina: (Institut zur Vorbereitung ausländischer Studenten, Universität in Lodz) Probleme des Zusammenhanges der Lehrgegenstände in der Vorbereitung der ausländischen Studenten in Polen	56
10. Golovjaschina, L. S.—Tabenskaja, T. V. (Vorbereitungsfakultät der Universität in Kiev) Rolle der Zusammenhänge der Lehrgegenstände zur Vorbereitungserhöhung der Studenten an der Vorbereitungsfakultät	62
11. Arató, György: (Internationales Vorbereitungsinstitut Ausländischer Studenten, Budapest) Bibliographie der Instituts-Zeitschrift 1973—1980 . . .	66

# СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	3
1. Гиай, Бэла (Международный Подготовительный Институт, Будапешт) Некоторые точки зрения к методологическому развитию учебного процесса по венгерскому языку	4
2. Михалка, Эдит (Международный Подготовительный Институт, Будапешт) О строе грамматики нового учебника по венгерскому языку нового учебника по венгерскому языку	10
3. Галецкая, С. Я. — Семочкина, М. Я. (Подготовительный Факультет Киевского Государственного Университета им. Шевченко) Из опыта планирования учебного процесса по русскому языку на подготовительном факультете	17
4. Савова, Савина (Институт им. Нассера, София) Занимательный элемент в обучении иностранных языков (Болгарский язык на подготовительном курсе)	20
5. Фрейер-Войникова, Р. (Институт им. Гердера, Лейпциг) О вопросе контроля устного знания иностранных языков	28
6. Михович, Янина (Институт польского языка для иностранцев, Лудж) Развитие начальной языковой способности на занятиях по истории и страноведению	35
7. Шеффауер, Р. — Эрикес, А. (Институт им. Гердера, Лейпциг) Испытание систематизации грамматических структур — о методологических попросах обучения немецкого языка как иностранного	40
8. Кыхн, Хэлмут (Подготовительный Институт Университета Мартина Лутера, Халле-Виттенберг) Профессиональная языковая формация в подготовительном институте Университета им. Мартина Лутера	
9. Олячек, Галина (Институт польского языка для иностранцев, Лудж) Из проблем межпредметных связей подготовки иностранцев к высшему образованию в Польше	56
10. Головяшина, Л. С. — Табенская, Т. В. (Подготовительный факультет Киевского Государственного Университета им. Шевченко) Роль межпредметной координации в повышении качества подготовки выпускников подготовительного факультета	62
11. Арато, Дёрд (Международный Подготовительный Институт, Будапешт) Библиография Обозрении Института 1973—1980 г. . . . .	66

